



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

Atitudes e Disposições dos Professores em Contexto de Turbulência Profissional

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Susete Rocha Vieira

Trabalho efectuado sob a orientação de:
Professor Doutor José Matias Alves

Porto, Março de 2014

agradecimentos

Não tendo sido uma tarefa fácil por todos os constrangimentos de uma vida onde se é professora, mãe e mulher gostava de aqui deixar a minha gratidão e reconhecimento às pessoas que me ajudaram a concretizar este projeto.

Ao Professor Doutor José Matias Alves pelo papel na edificação deste trabalho, pela preponderante orientação, pelo estímulo constante e pela disponibilidade dedicada.

À Marta pela ajuda, interesse e disponibilidade.

Aos meus pais por todo o tempo, carinho e amor dedicados que me permitiram levar em frente esta jornada.

Ao Nuno pelo incentivo na inscrição, pela ajuda diária e pela presença e paciência constantes.

Ao meu Miguel pela compreensão da minha ausência nas suas brincadeiras e pelos mimos que suavizaram os momentos mais complicados.

E às minhas amigas pelas oportunidades de descontração e pelo apoio prestado.

resumo

A profissão docente é pautada por períodos com formas de estar na carreira docente diferenciadas e motivadas por questões associadas à identidade do professor, ao desenvolvimento profissional, às políticas educativas, à cultura docente, ao clima de escola e à cultura organizativa da instituição. A atual crise e mal estar que paira sobre a classe docente deixa poucas dúvidas sobre a necessidade de mudança do sistema educativo. Na tentativa de entender a identidade profissional dos docentes, seus sentimentos e atitudes, aplicamos um questionário aberto, com características autobiográficas, destinado a professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário na escola pública, centrado na evocação de etapas da carreira profissional, o início da profissão, o episódio mais marcante da mesma e a forma como hoje vivem a profissão. A natureza do estudo foi qualitativa na tentativa de compreender as percepções e representações dos professores inquiridos. A amostra que foi possível construir reúne 62 professores e 186 textos por estes produzidos. A informação fornecida pelos professores foi catalogada em categorias e subcategorias de modo a permitir a interpretação dos dados. Os elementos recolhidos transmitem a insatisfação e desilusão dos professores face à crise educativa que se atravessa e parecem deixar que esta influencie as suas práticas profissionais e que incentive a um alheamento de projetos de melhoria.

palavras-chave

identidade docente, desenvolvimento profissional docente, cultura docente, mal estar docente, políticas educativas

abstract

The teaching profession is defined by periods of time with different ways of being in the teaching career, motivated by issues related to teacher identity, professional development, educational policies, teacher culture, school environment and the institution's organizational culture. The current crisis and lingering malaise on teachers leaves little doubt about the need to change the education system. In an attempt to understand the professional identity of teachers, their feelings and attitudes, we applied an open questionnaire with autobiographical features to public school teachers of the third cycle of basic education and of secondary education, focusing on career stages, its beginning, its most remarkable episode, and their current feelings on teaching. This was a qualitative study in order to try to understand the perceptions and representations of the surveyed teachers. The sample gathers 62 teachers and 186 texts produced by them. The information provided by teachers was organized into categories and subcategories, allowing the interpretation of the data. Evidence gathered convey the dissatisfaction and disillusionment of teachers towards the current educational crisis, seeming to let this crisis influence their professional practices, and encourage a detachment from improvement projects.

key-words

Teacher identity, teacher professional development, teaching culture, teacher malaise, educational policies

Índice Geral

Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico	4
Capítulo I – Cultura Profissional Docente	5
1.1 Cultura Docente	5
1.2 Formas de Cultura Docente	7
1.2.1 Individualismo	7
1.2.2 Balcanização	10
1.2.3 Colegialidade Artificial	11
1.2.4 Colaboração	12
1.3 Identidade Docente	16
1.4 Desenvolvimento Profissional Docente	17
1.5 Políticas Educativas	24
1.6 A Motivação	27
1.6.1 Motivação dos Professores	30
Capítulo II – Cultura Organizacional	32
2.1 Cultura Organizacional	32
2.2 A Escola e a Cultura	33
2.3 O Clima da Escola e o Clima Organizacional	36
2.4 Cultura Organizacional da Escola	39
Capítulo III – A Mudança para a Melhoria da Escola	43
3.1 Os Professores e a Mudança	50
Parte II – Metodologia	54
2.1 Questões da Investigação	56
2.2 Orientações Metodológicas	56
2.2.1 Procedimentos e Instrumento de Recolha de Dados	56
2.2.2 Administração da Recolha de Dados	58
2.2.3 Caracterização dos Sujeitos Respondentes	59
2.2.4 Procedimentos de Análise dos Dados	60
2.2.5 Ética da Investigação	62
Parte III - Discussão e Apresentação dos Dados	64
3.1 O Início da Profissão	65
3.2 O Episódio mais marcante da Carreira	73
3.3 Viver a Profissão Hoje	81
3.3.1 Ansiedade, Sofrimento, Tristeza, Angústia e Pesadelo	83
3.3.2 Desilusão, Revolta, Desespero e Desalento	86
3.3.3 Motivação, Realização e Alento	93
Conclusão	97
Referências Bibliográficas	103

Índice de Quadros

Quadro 1: Distribuição dos Questionários	58
Quadro 2: Categorização dos Resultados	62

Índice de Figuras

Figura 1: Etapas da carreira docente, de acordo com Gonçalves (2009)	20
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Caracterização da amostra nos parâmetros do sexo, do vínculo profissional, dos anos de carreira e da faixa etária	60
Gráfico 2: Expectativas, ambições e sonhos que ocorrem no início da profissão	65
Gráfico 3: O episódio mais marcante da carreira docente	73
Gráfico 4: Viver hoje a profissão	82
Gráfico 5: Subcategorias do campo da ansiedade, do sofrimento, da tristeza, da angústia e do pesadelo	83
Gráfico 6: Subcategorias da área da desilusão, da revolta, do desespero e do desalento	86
Gráfico 7: Subcategorias da área da motivação, da realização e da motivação	93

Introdução

Nos últimos tempos temos assistido na educação a múltiplas mudanças de cenário, perante as quais os docentes têm reagido de formas distintas, ora como impulsionadores ora como entraves da mudança. Neste contexto parece interessante dedicar alguma atenção à cultura, ao desenvolvimento profissional, à motivação, ao clima, aos relacionamentos interpessoais e à organização na escola, na procura de perceber as atitudes e disposições perante projetos de mudança, patenteando-se aqui a pertinência deste estudo.

O professor de hoje tem dificuldade em encontrar tempo para refletir sobre a sua ação primordial, ensinar, porque a escola lhe atribuiu muitas outras funções que foram sendo transferidas da sociedade. Ao mesmo tempo a docência perdeu a sua nobreza aos olhos das pessoas e foi vulgarizada pelas instâncias superiores. Ora, sabendo que “a chave para o sucesso dos alunos está no desenvolvimento dos docentes e das escolas.” (Fullan & Hargreaves, 2001:13) é fácil concluir sobre a ameaça que paira sobre a qualidade do ensino. Por conseguinte e por encarmos o professor como a chave-mestra do sucesso dos alunos e da promoção da qualidade da educação pensamos a nossa investigação pertinente nos dias que hoje vivemos.

Hoje o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes é o segredo para o êxito na profissão fruto das sucessivas mudanças da sociedade atual, o que gera uma enorme pressão relativa à atitude e ao desempenho. É imprescindível a consciencialização de que “as escolas e as salas de aula são organizações complexas e a qualidade do ensino e da aprendizagem depende mais do professor e do aluno do que de políticas e prescrições” (Day, 2004:28). Neste sentido, conhecer os professores na sua cultura profissional, a forma como hoje vivem a profissão, a disposição que assumem junto dos seus pares e dos alunos, a atitude que revelam perante a cultura da sua escola, a motivação para a profissão são parâmetros constituintes da base da nossa pesquisa.

Numa fase de mudança educacional os docentes, em termos gerais, apresentam três perfis tipo: um perfil de adesão relativa às mudanças e de agentes dessas inovações, um perfil de obstáculo e um perfil de alheamento e de indiferença. Neste sentido, suscitou-nos curiosidade perceber qual destes tipos de atitude os professores têm adotado. No seguimento, o objetivo do nosso estudo passa por acrescentar alguma

contribuição para a caracterização da identidade profissional dos professores, tentando promover a tomada de consciência por parte dos docentes para a necessidade de adquirirem uma nova identidade coletiva e uma posição mais ativa na mudança da educação (Nóvoa, 1999).

Olhando para a organização dos professores na escola, podemos perceber que existe uma grande heterogeneidade na profissão, resultado de diferentes níveis de ensino, diferentes conteúdos curriculares, distintos recursos e condições de trabalho disponíveis em cada grupo disciplinar, diferentes graus de poder e “status” e escalões salariais e variabilidade na localização geográfica das escolas (Lima, 2000). Face a tal heterogeneidade, a realização do nosso estudo procura perceber o percurso do desenvolvimento profissional dos docentes, auscultando-os relativamente às suas crenças em relação às políticas globais e na perspectiva de entender a predisposição dos professores diante de projetos de melhoria.

A situação atual da profissão docente apresenta-se como o problema do nosso estudo. E é um problema, dados os indícios da divisão da classe profissional, a falta de unidade de referência educativa e pedagógica que tendencialmente resulta na balcanização, a falta de projeto educativo proveniente da inexistência de projeto comum, a desconexão, a solidão, o esgotamento e o sofrimento profissional dos professores.

As questões que delinearam a nossa investigação foram as seguintes:

- i) como viveram os professores o início da profissão?
- ii) que episódios mais marcaram a vida profissional dos docentes?
- iii) O que pensam, o que sentem, como vivem hoje os professores nas escolas?
- iv) As políticas globais definidas pelo ME estão a afetar os modos de ser professor?
- v) Os professores influenciam a construção de projetos de melhoria ou adotam de preferência disposição de alheamento e distância?

A organização formal do nosso trabalho abarca três partes principais – Parte I, Enquadramento Teórico, Parte II, Metodologia da Investigação, Parte III, Apresentação e Discussão dos Resultados – para além da presente Introdução, da Conclusão e da encerrar a Bibliografia e dos Anexos a encerrar.

A Parte I organiza-se em três capítulos. O capítulo um focaliza questões referentes às culturas profissionais docentes, ao desenvolvimento profissional e à motivação; o

capítulo dois realiza um sumário breve sobre a cultura organizacional das escolas; e o capítulo três desenvolve as questões referentes à mudança, melhoria e inovação escolar.

A Parte II do estudo enuncia as questões da investigação, os instrumentos e os métodos de recolha dos dados, as técnicas de análise de conteúdo, o desenho da investigação, a caracterização da amostra e as limitações do estudo.

A Parte III centra-se na análise de conteúdo e interpretação dos resultados obtidos pelas narrativas autobiográficas recolhidas.

A Conclusão reporta-se às ilações decorrentes dos resultados do nosso estudo e às perspetivas relativas à problemática estudada.

No final surge a Bibliografia utilizada e os Anexos referentes à recolha de dados.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Cultura Profissional Docente

Ao longo deste primeiro capítulo, iremos desenvolver algumas perspectivas sobre a cultura docente porque consideramos que as questões culturais são forças poderosas que regulam a ação profissional. De seguida, apresentaremos as formas de cultura docente, ao mesmo tempo que falamos sobre o reflexo de cada uma delas no trabalho dos professores. Posteriormente, a identidade docente e o desenvolvimento profissional docente são os dois conteúdos que exploramos no sentido de criar uma abordagem atual da temática. Na parte final, faremos uma breve resenha das políticas educativas que tiveram maior impacto na profissão docente e, por último, iremos abordar o conceito da motivação dos professores.

1.1 CULTURA DOCENTE

A cultura docente é um ponto comum de reflexão de variados autores sendo provável que o sucesso do ensino se associe à cultura ocupacional predominante em cada comunidade educativa.

Hargreaves (1994:103) define cultura docente como as “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”. A exposição a um determinado contexto de trabalho e a criação de respostas comuns a situações idênticas origina que os professores partilhem sentimentos e pensamentos comuns relativamente ao seu trabalho e revelem comportamentos semelhantes em relação a este (Lima, 2000).

Na óptica de Pérez-Gómez (2001:164), a cultura dos professores identifica-se com “o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si”. Contudo, apesar de se identificarem características comuns que determinam a cultura docente, também é verdade que a aquisição dessas características é determinada pelas estratégias, estilos e interações vividas em cada contexto escolar.

Em suma, a cultura docente apresenta-se como uma força mobilizadora poderosa sendo múltipla e heterogénea, abarcando subculturas e assente em valores,

conhecimentos, crenças, concepções, interações, comportamentos e práticas docentes que são influenciados pelas políticas nacionais, locais e organizacionais e pelas circunstâncias do momento.

É possível identificar duas perspectivas de cultura docente, uma onde a cultura é vista como um todo idêntico e homogêneo, é criada como um elemento unificador que interliga diferentes partes de uma mesma instituição, na qual os atores pensam de forma idêntica e atuam de modo similar face a determinado problema. E outra, onde a cultura é diferenciadora e plural e evidencia a heterogeneidade de uma instituição supondo a existência de subculturas que interagem funcionalmente no dia a dia (Gomes, 2000).

Simultaneamente, reconhece-se duas dimensões da cultura docente fundamentais para a sua compreensão: o conteúdo e a forma. O conteúdo das culturas profissionais docentes abarca atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos, convicções, formas assumidas e partilhadas por professores de um grupo ou de uma escola. O conteúdo da cultura profissional dos professores “pode ser observado naquilo que os professores pensam, dizem e fazem” (Hargreaves, 1998:186). Esta dimensão compreende uma enorme variabilidade da cultura docente e necessita de um grande trabalho no sentido de concertar estratégias, medidas, atitudes, ações e atuações nos professores. A forma da cultura docente diz respeito à descrição dos padrões de relacionamento e aos modos de associação entre os professores de cada cultura, ou seja, representa as condições específicas em que se desenvolve o trabalho dos professores e, especificamente, a articulação exercida entre os professores (Pérez-Gómez, 2001). Tal forma das culturas profissionais pode variar ao longo do tempo (Hargreaves, 1998) e é a partir desta que os conteúdos de cada cultura são pensados e definidos (Frota, 2011).

Admite-se como provável que os professores tendem a não criar as suas estratégias de ação, os seus estilos de ensino e o seu modo de interagir de forma isolada. Este modo de agir parece ser mais determinado por uma socialização para a passividade sendo a sua ação influenciada pelos colegas da escola onde lecionam, pelos outros professores das escolas por onde passaram, por orientações internas e externas à escola e pelos próprios alunos. Assim, a cultura docente parece funcionar como um fio condutor do trabalho docente e da identidade profissional.

A construção da identidade profissional está associada a fatores como as convicções dos professores, desejos e expectativas perante a profissão, reflexão nas práticas pedagógicas, formação, função social, experiências pessoais ao longo da vida e perante as instituições e grupo nos quais esteve inserido (Burnier et al., 2007).

Hargreaves (1998) identificou quatro tipos de culturas que determinam o trabalho dos professores e apresentam distintos resultados nos processos de desenvolvimento e mudança na formação docente: o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial e a colaboração. Estes tipos de cultura tendem a fazer parte do quotidiano das escolas e permitem a transmissão aos professores novos dos ideais partilhados pela comunidade. As culturas profissionais influenciam o modo como os docentes trabalham uns com os outros e com os alunos, daí Hargreaves (2003) defender que estas culturas se apresentam com uma importância primordial para a mudança educativa.

1.2 FORMAS DE CULTURA DOCENTE

1.2.1 Individualismo

O individualismo docente corresponde a um isolamento profissional, a um padrão de trabalho a sós (Lima, 2002). Atualmente, a maioria dos professores das nossas escolas parece continuar a dar preferência a esta forma de trabalhar, como vêm assinalando diversos autores, designadamente Lortie (1975), Fullan (1992), Hargreaves (1994 e 1998); Sarmiento (1994), Thurler (1998), Neto-Mendes (1999), Perrenaud (2000) e Tardif & Lessard (2005).

Como refere Frota (2011:78)

o individualismo tanto pode ser um sistema dominado por princípios de racionalidade democrática que podem sufocar as iniciativas docentes e a sua autonomia fora da sala de aula, como uma opção do professor (por várias razões: pessoais, como por exemplo economia de tempo; aspetos psicológicos; maior concentração e rendimento no trabalho; trabalho doméstico; entre outros) ou, ainda, ser cultura aprendida, resultante de uma aprendizagem feita na formação ou ao longo de vários anos de experiência profissional.

O sistema de educação do século XIX, que isolava os docentes a ensinar os mesmos programas a crianças divididas por idades com o intuito de assegurar a disciplina esteve na origem deste individualismo (Fullan & Hargreaves, 1994).

Contudo, para além desta perspetiva histórica, há também razões estratégicas intrínsecas. O individualismo dos professores é visto como uma economia de esforço racional, uma organização e uma estratégia de adaptação para trabalhar num ambiente pressionado e constrangedor, traduzindo-se como um porto de abrigo que poupa esforços e tempo e possibilita a sobrevivência na instituição como refere (Hargreaves, 1998). O individualismo desenvolve-se através de aspetos particulares das condições de trabalho das escolas e das estruturas organizacionais que o promovem e transformam-se em características psicológicas dos próprios professores.

O individualismo desenvolve nos professores conceitos denominados por “presentismo”, onde o professor centra os seus esforços nos aspetos imediatos como o plano de aula pondo de parte qualquer reflexão sobre mudanças no contexto escolar, “conservantismo”, em que a atitude é de resistência à mudança e à inovação, evitando qualquer partilha com os seus pares sobre o trabalho desenvolvido, fugindo a críticas ou julgamentos e “individualismo”, em que a recusa de partilha de conhecimento, ideias e estratégias é um ato comum (Lortie, 1975, citado por Hargreaves, 1994).

São reconhecidas três formas de individualismo docente: o “individualismo constrangido”, o “individualismo estratégico” e “individualismo eletivo”. O “individualismo constrangido” está associado às contingências organizacionais estabelecidas pela própria escola, como a estrutura arquitectónica de tipo celular, a falta de espaços para os professores trabalharem conjuntamente e a incompatibilidade de horários entre os pares. O “individualismo estratégico” corresponde às estratégias utilizadas pelos professores com o objetivo de dar resposta às pressões e dificuldades colocadas pelo ambiente de trabalho, assim como, à opção de valorizar o seu trabalho em sala de aula e com os alunos, em troca do trabalho conjunto com os colegas para dar resposta à necessidade de resultados num espaço de tempo reduzido. O “individualismo eletivo” está na base das escolhas pessoais de cada professor em preferir trabalhar individualmente mesmo que sejam dadas oportunidades e incentivos para o trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998).

O individualismo torna difícil um conhecimento e uma avaliação correta do professor que se isola na sala de aula, impedindo um reconhecimento positivo do docente por toda a sua valiosa atividade ou manter no desconhecido a sua atividade negativa dificultando qualquer correção ou mudança (Fullan & Hargreaves, 2001).

Os mesmos autores corroboram a ideia de o individualismo docente estar muitas vezes relacionado com a própria arquitetura das escolas, com o horário escolar e com a sobrecarga de serviço docente e que não se visualizam as oportunidades necessárias para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências como comunidade educativa. Esta perspetiva de um individualismo que se mantém impulsionado por um sistema educativo dominado pela burocracia, que não atende às iniciativas dos professores e não requer trabalho colaborativo é assumida por diversos autores nomeadamente McTaggart (1989).

O individualismo pedagógico vê o seu desenvolvimento assente num concurso promovido pelos serviços centrais que colocam os professores numa escola com um contrato de trabalho administrativo expondo-os, na maioria dos casos, a uma cultura organizacional monolítica (Estevão e Afonso, 1991).

Para além deste fator gerado pelos concursos nacionais de matriz uniforme e burocrática pode ainda referir-se o modelo de organização do trabalho escolar, que não incentiva a discussão em equipa, nem responsabilização conjunta dos resultados e exige ao professor enfrentar individualmente a solução dos problemas da sua atividade. Assim, a ausência de discussão conjunta e responsabilização individual dos professores pelos resultados alcançados são apontados por Tedesco & Fanfani (2003) como os aspetos responsáveis pela contínua preferência do individualismo relativamente à colaboração docente.

Por outro lado, os “métodos de ensino mais seguros, menos arriscados e com padrões de exigência mais baixos, relativamente ao sucesso dos alunos” como justificação para o predomínio do individualismo entre os professores parecem também desempenhar um papel importante no predomínio do individualismo entre os professores (Fullan & Hargreaves, 2001:23).

Contudo, o individualismo docente não pode ser visto apenas como perverso, pois também ele é desencadeador do aparecimento de diferenças de ideias e da criatividade individual fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento no trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998, Fullan & Hargreaves, 2001 e Lima, 2004). “A expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão ou a expressão de um sentido pessoal” são deveras importantes para “a renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva” (Fullan & Hargreaves, 2001:81).

Assumindo que nas nossas escolas o individualismo pedagógico se revela como dominante no comportamento profissional e organizacional dos docentes, também é verdade que se as políticas educativas incentivassem, conduzissem e trouxessem benefícios palpáveis para os professores, estes poderiam ponderar aderir a uma cultura colaborativa por percepção da segurança e apoio que esta lhes poderia oferecer.

1.2.2 Balcanização

A balcanização é uma geografia específica que marca os quotidianos escolares e que tem a ver com subculturas específicas, ideologias, níveis de ensino ou áreas e grupos disciplinares que adotam modos particulares de ver a escola e o ensino (Meirinhos, 2006).

Para além das dimensões referidas, a balcanização incorpora também o conceito de hierarquia de grupos e conhecimentos académicos (Goodson, 1997), o que faz da escola um palco de potenciais disputas e conflitos pelo protagonismo e pelo poder (Meirinhos, 2006).

Esta visão é bem sintetizada por Frota (2011:83) quando refere que

nas escolas do ensino secundário, os professores associam-se preferencialmente a alguns colegas, formando pequenos grupos independentes, por vezes muito fechados que evidenciam uma cultura docente balcanizada. Os professores, nesta cultura de balcanização, vinculam-se através das suas identidades e lealdades profissionais a grupos específicos de colegas com quem em geral trabalham e (mais) convivem na sala de professores. A existência destes grupos, numa escola, reflete e reforça diferentes perspectivas de educação, de ensino, de estilos pedagógicos e de modos de agir e pensar.

A balcanização a que aludimos apresenta outras características sublinhadas por Hargreaves (1998): “permeabilidade baixa”, os professores pertencem unicamente a um grupo sendo no seio deste que ocorre a aprendizagem profissional, partilham conhecimentos, pensamentos e visões, assim como, espaços físicos, atitudes e concepções; “permanência elevada”, os professores de cada grupo disciplinar mantêm-se ao longo do tempo no mesmo grupo não havendo transferências; “identificação social”, a convivência profissional de cada professor processa-se no grupo com que se identifica e evita o entendimento e a colaboração com os outros grupos; “compleição política”, cada grupo possui a sua compleição política segundo a

sua identidade, o seu significado e os seus interesses. Tais propriedades têm como consequências a falta de conhecimento “acerca de conteúdos e finalidades dos planos curriculares referentes às disciplinas que não leccionam” e “das práticas curriculares dos professores que leccionam outras áreas do currículo” e a ausência de equilíbrio na contribuição da cada disciplina para a formação dos alunos (Martinho, 2007, citado por Abelha, 2011:129). Todos estes fatos podem traduzir-se em irregularidades ao nível do acompanhamento dos alunos podendo sujeitar os discentes a um comprometimento da qualidade e eficácia de ensino (Frota, 2011).

Estas características associadas à balcanização dificultam o suposto trabalho colaborativo desejável para cumprir o projeto curricular de escola (Pérez-Gómez, 2001) e criam problemas à criação de um clima escolar mais articulado e mais profissional (Day, 2001), atingindo mesmo a coerência das práticas pedagógicas (Whittaker, 1999).

A literatura revela-nos que o individualismo e a balcanização são marcas poderosas nas nossas escolas e caracterizam a forma de trabalhar dos professores em termos culturais e estruturais, regida por práticas standard, homogeneidade e prescrições curriculares.

1.2.3 Colegialidade Artificial

A cultura docente designada por colegialidade artificial corresponde ao trabalho coletivo com caráter obrigatório, onde a colaboração é forçada, restringida e regulada administrativamente pela direção da escola ou pelo ministério. É resultado de “soluções organizacionais, formalizadas, às quais os professores não têm como dizer que não” (Neto-Mendes, 2005:89). “Carateriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos, com a intenção de pôr os professores a planear e a trabalhar conjuntamente” (Frota, 2011:93).

As relações criadas nesta cultura não são espontâneas, genuínas, voluntárias, nem direcionadas para o desenvolvimento, pelo contrário caracterizam-se por resultados previsíveis e fixos no tempo e no espaço (Hargreaves, 1998), correspondendo a uma “pseudo-colaboração”, uma “colaboração aparente” ou “uma colaboração limitada” (Meirinhos, 2006:42).

Quando a colegialidade artificial promove a interação dos professores com os seus superiores sem que seja com o objetivo de controlo pode trazer benefícios, a comunicação deixa de ser efetuada sobre uma hierarquia e passa ser desenvolvida entre pares. Ao mesmo tempo, este tipo de cultura pode incentivar os professores à colaboração docente (Day, 2001). No entanto, o fato de nesta cultura haver uma gestão de todos os pormenores inibe a concretização colaborativa espontânea (Hargreaves, 2003). Concomitantemente, pode originar a diminuição da diversidade e criatividade dos professores como sugere Pérez-Gómez (2001:172)

A obsessão por alcançar um pensamento grupal que acompanha muitas vezes experiências de colegialidade forçada e artificial pode facilmente provocar a imposição autoritária de uma única ideologia que sufoca a diversidade e a criação de alternativas imaginativas no confronto de problemas educativos.

Esta cultura também adota outras características negativas como a “inflexibilidade”, a “ineficiência”, o permanente controlo e o abandono de toda a conjuntura e particularidades referentes ao dia a dia em sala de aula (Hargreaves, 2001) que irão comprometer a “colaboração espontânea, ou seja por legítima vontade” (Frota, 2011:93) e acabarão por originar que os professores colaborem pouco ou abandonem de vez o trabalho colaborativo assim que termina o processo decorrente para a elaboração do processo educativo ou quando o diretor muda (Hargreaves, 2003).

Assim, esta cultura docente evidencia mais aspetos desfavoráveis do que o contrário, os quais são mais evidentes quando o recurso a esta cultura é frequente sem que se processe reformulações na organização escolar, principalmente ao nível das estruturas balcanizadas (Abelha, 2011). Neste sentido torna-se aconselhável a redução das diretrizes provenientes do Ministério da Educação com o intuito de oferecer aos professores mais liberdade e flexibilidade na gestão dos currículos (Hargreaves, 1998).

1.2.4 Colaboração

Entende-se como cultura colaborativa a procura de identificar e efetuar uma análise face a um problema através do empenho conjunto e articulado dos professores, a reflexão sobre a perspetiva e interpretação de cada um na tomada de decisão mediante a ação a aprovar, a questionar, a meditar e a discutir sobre novos problemas em busca de soluções através do trabalho individual com o intuito de combinar resultados, detetar erros com o empenho do grupo corrigindo-os através de novos procedimentos, posição coletiva de responsabilização face ao sucesso e ao insucesso e dar destaque e

evidência ao trabalho com os alunos (Roldão, 2006), em situação de igualdade e total ausência de relações hierárquicas, com os mesmos objetivos e os mesmos benefícios (Boavida & Ponte, 2002). Neste tipo de cultura verifica-se a permanente partilha de conceitos, opiniões, regras e valores e organiza-se estruturalmente facilitando a democracia de participação e partilha dos professores (Grimmett & Crehan, 1992).

A cultura de colaboração não tem necessariamente a ver com organização formal, antes diz respeito à cultura que está patente no trabalho diário, em todas as circunstâncias, parâmetros, detalhes, quer em termos de racionalidade quer na afetividade, caracterizando um modo de vida como explica Hargreaves (1992:66)

As culturas colaborativas encontram-se em todas as partes da vida da escola: nos gestos, brincadeiras e olhares que dão mostras de simpatia e compreensão; no trabalho duro e interesse pessoal mostrando nos corredores, nas festas de anos, passeios ou outros pequenos rituais; na aceitação e interconexão das vidas pessoais e profissionais; no reconhecimento público, gratidão; e no partilhar e discutir ideias e recursos.

Este tipo de cultura deve ser promovido, facilitado e incentivado para que se mantenha de boa saúde, sendo o papel do diretor fundamental no sentido de criar um ambiente democrático, com repartição de responsabilidades e lideranças (Hargreaves, 1992) e ao mesmo tempo criar gradualmente motivação dos professores em cooperar com os seus pares e permitir uma avaliação do trabalho conjunto objetivando potencializar o ensino (Marchesin & Martin, 2003).

Algumas características deste tipo de cultura são gestos e atitudes de companheirismo, espontaneidade, voluntariedade, indícios de amizade e empatia, de manifestação de compreensão ao longo do tempo e por toda a escola, em marcos referenciados, como festas de natal, de final de ano ou de comemorações, ou seja, projetos desenvolvidos por iniciativa própria e não apenas os projetos propostos, sem cunho de coação e mediante as possibilidades dos docentes de se encontrarem de modo informal e imprevisível (Hargreaves, 1994, 1998). Assim como, uma linguagem idêntica utilizada ao nível do ensino, práticas de entreaajuda através da observação, da reflexão avaliativa e do debate dos resultados, retificação dos procedimentos e práticas e uma atitude de estudo e investigação com a finalidade de mudar para melhorar (Alonso, 1998). São estas relações colaborativas entre os docentes que permitem a construção de um caminho de crescimento profissional e sobretudo um aumento de produtividade na melhoria da educação dos alunos (Bolívar, 2000).

Os objetivos do trabalho colaborativo passam pelo alcance com o maior sucesso possível das metas da aprendizagem, pela estimulação de todos os professores a potenciar as suas qualidades e pelo crescimento ao nível do conhecimento através da absorção das práticas e vivências dos seus pares (Roldão, 2007). Onde se torna fundamental que o seu desenvolvimento ocorra mediante o “ritmo, as necessidades e interesses profissionais”, no seio da conjuntura genuína do trabalho da escola facilitando o aumento da confiança entre os pares. A reflexão conjunta por parte dos professores funciona como o motor para o ganho de sentimento de confiança que vai permitir aos atores compartilhar “receios e dificuldades” relativos ao processo de ensino-aprendizagem de dada matéria e “conhecimentos e perspectivas curriculares” (Abelha, 2011:129-130).

Na revisão da literatura encontramos diversos autores a enumerar as vantagens da cultura colaborativa docente, entre as quais: diminuição do isolamento dos professores de uma forma geral, pelo auxílio mútuo em situações de insucesso e pelo combate da insegurança no processo ensino-aprendizagem (Alonso, 1998), o aumento da convicção própria dos docentes em relação ao seu trabalho profissional (Sanchez, 1997; Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001; Hemández, 2007), a diminuição da sensação de ineficácia e de falta de poder (Sanchez, 1997; Hargreaves, 1998; Hemández, 2007; Roldão, 2007), a produção e incentivo de condições de trabalho mais agradáveis e convidativos que fomentam relações otimizadas e traduzem-se no acréscimo de rendimento em termos de qualidade da planificação (Fullan & Hargreaves, 2001), a exponenciação do rendimento dos alunos através de um processo ensino-aprendizagem mais eficaz pela eliminação de superficialidades e sobreposições (Fullan & Hargreaves, 2001; Hemández, 2007), a potencialização da diferença e dependência de uns professores dos outros (Fullan & Hargreaves, 2001), o desenvolvimento do conhecimento profissional e conseqüente melhoria a ensinar (Alonso, 1998; Roldão, 2007), o melhoramento do processo educativo escolar resultado do crescimento profissional (Hopkins, 1996; Hargreaves, 1998; Hemández, 2007).

Todas estas vantagens indiciam que uma mudança educativa com vista a uma otimização curricular eficiente e a um crescimento profissional docente assenta na implementação da cultura de colaboração (Hargreaves, 1998). Contudo, a conjuntura atualmente presente nas escolas não é conciliável com a cultura colaborativa

(Hargreaves, 2003), pois o trabalho colaborativo é muitas vezes centrado nas atividades extracurriculares (Fullan & Hargreaves, 2001), a preparação das aulas raramente ocorre em trabalho colaborativo (Lima, 2002) e a matéria e recursos para as aulas quando são preparados com os seus pares é porque estes são professores da mesma disciplina e ano de escolaridade (Hargreaves, 1998; Lima, 2004). Neste sentido, Fullan & Hargreaves (2001:86) alertam para o seguinte equívoco:

É importante não se presumir que por se ter uma sala de professores com um bom ambiente, por os colegas trocarem anedotas acerca dos alunos e por trocarem apoio moral, se está numa escola colaborativa. Os tipos de colaboração que conduzem a uma maior eficácia implicam muito mais do que isto.

Paralelamente é importante frisar que dos quatro géneros de relações colaborativas entre os docentes: “contar histórias”, “ajudar e fornecer apoio”, “partilhar ideias” e “trabalho conjunto”, apenas este último se traduz numa verdadeira cultura de colaboração e as restantes ficam muito abaixo das expectativas desejadas (Little, 1990).

A implementação da cultura docente colaborativa não é simples pois enfrenta algumas dificuldades. A formação inicial e a formação ao longo da carreira dos professores que raramente incentivam ao trabalho em conjunto com os colegas, a valorização do trabalho individual dos professores por parte da escola, a organização do horário laboral que implica que os professores utilizem o tempo para além da escola para se juntarem por iniciativa própria, a visualização de lecionar em conjunto e definir as estratégias e instrumentos pedagógicos em colaboração ainda é um “bicho de sete cabeças”, o desprezo pela cultura colaborativa por parte das direções em prol de processos burocráticos e administrativos e a criação de horários que não coincidem com os dos seus pares (Thurler, 1994), são algumas dimensões dos entraves.

A par das dificuldades enumeradas também existem pontos negativos no trabalho colaborativo dos docentes como a extinção da colaboração em termos do trabalho da sala de aula e necessária reflexão, a anulação das capacidades individuais em prol do pensamento geral do grupo, o desgaste dos professores através da obrigatoriedade administrativa e a indução dos professores a trabalharem no sentido de reformas educativas com interesses políticos e administrativos adjacentes (Hargreaves, 1998).

1.3 IDENTIDADE DOCENTE

A cultura docente surge intimamente relacionada com a identidade docente, com a forma como cada professor se visualiza nas diferentes dimensões da docência. Como refere António Nóvoa (2000:16) “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão”. Sendo “construída progressivamente ao longo da carreira, desde as fases iniciais em que o indivíduo começa a atuar e a encarar-se como um profissional” (Simões, 1995:172), arquitetando-se e reedificando-se a par do percurso profissional e sob influência das vivências e experiências vividas tanto no contexto profissional como pessoal (Gonçalves, 2000). A sua reformulação ao longo da vida profissional pelas sucessivas mudanças irá originar “novos processos de socialização através dos quais as identidades profissionais se criam, se questionam, se desconstroem, se recriam” (Alves Pinto, 2001:54).

Na revisão da literatura efetuada vários atores sustentam que a identidade profissional tem muito a ver com a identidade pessoal dos docentes (Nóvoa, 2000; Day, 2005, Kelchtermans, 2009) sendo, por isso, relevante ter presente que antes de ser professor o docente é uma pessoa.

A construção da identidade profissional dos professores parece estar subordinada a aspetos como a idade e a época em que o indivíduo percorreu o seu trajeto académico e se tornou docente, as experiências de vida, a etapa do seu percurso profissional e a expectativa profissional, sendo que “a identidade é afectada, tanto positiva como negativamente, pelas exigências na sala de aula, pela cultura organizacional e pelas práticas existentes” (Day, 2007:60).

A formação da identidade profissional “constitui um processo longo e complexo, que tem sido caracterizado pela sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual e que implica a (trans)formação da identidade profissional” (Flores, 2006:361). E tem de ser acompanhada de uma formação contínua como parte integrante e inseparável do seu desenvolvimento, sendo tal formação “um processo contextualizado de construção contínua, a gerir pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional de que a formação inicial constitui apenas uma primeira etapa” (Roldão, 1999:100),

facilitando “a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional” (Dubar, 2003:51).

Todo este crescimento individual do docente tem de abranger paralelamente o indivíduo como pessoa e como profissional da educação, uma vez que a identidade profissional dos professores não pode ser dissociada da pessoa por detrás do professor visto que “as formas de conhecimento dos professores estão substancialmente implicadas no tipo de pessoas que são e que acreditam ser” (Goodson, 2008:23), porque “as identidades dos professores estão intimamente ligadas às suas aspirações e aos seus valores profissionais e pessoais (Woods et al., 1997 citado por Day, 2007^a:53) e “configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Marcelo, 2009:12). Além disso, a identidade de um professor apresenta-se como “uma variável chave na sua motivação, na satisfação no trabalho, no comprometimento e auto eficácia” (Day, 2007^a:53).

Em momento de reformas educativas cada docente sente a profissão e a imposição de formação do seu modo, reorganizando o seu percurso e reedificando a identidade pessoal e a sua postura na vida e na escola.

1.4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento profissional envolve “um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (Marcelo, 2009:7) e diz respeito à “capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino-aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (Rudduck, 1991, citado por Marcelo, 2009:9). Esta opinião é também partilhada por Day (2001:20-21), segundo o qual o desenvolvimento profissional

envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência

emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

O desenvolvimento profissional de um professor acompanha a carreira deste em toda a sua plenitude, apoiando-se na formação que funciona como “resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (Gonçalves, 2009:24).

Nos últimos anos tem surgido uma nova panorâmica para o desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009:10-11), a qual apresenta um conjunto de características que o definem:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza;
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
6. O desenvolvimento profissional é concebido como processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e os docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

A carreira docente é composta por fases de desenvolvimento profissional resultantes de vários acontecimentos que marcam o percurso de cada professor e que

correspondem à passagem de um ciclo para outro. Huberman (1992) no seu estudo sobre a carreira dos professores apresentou cinco estádios que os professores atravessam no seu percurso profissional: entrada na carreira, estabilização, diversificação, questionamento, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e desinvestimento. O autor criou um esquema destas fases da carreira docente onde apresenta um único caminho desde a entrada na carreira até à fase de estabilização, e onde a partir desta última fase surgem múltiplas ramificações.

A entrada da carreira pode ser fácil ou difícil uma vez que cada docente pode seguir duas tendências, uma onde o professor trabalha no sentido da sua visão pessoal e outra que está sujeita à socialização da escola onde leciona (Day, 2001).

Na fase seguinte, a estabilização, surge “um sentimento de maturidade crescente a par de alguma consolidação, aperfeiçoamento e uma segurança ao nível do conhecimento prático e do conteúdo, encontrando-se confortáveis com a sua identidade como membros de uma determinada comunidade escolar” (Forte, 2009:98).

Posteriormente, aparecem as fases situadas a meio do percurso profissional docente

“em que os professores procuram novos desafios, quer assumindo novas responsabilidades na mesma escola, quer mudando de escola com vista a obter uma promoção. Nesta fase podem também surgir crises de meia-idade e o início de crescentes níveis de desencanto causados pela ausência de promoções ou mudanças de papéis, ou pela diminuição dos níveis de energia e entusiasmo” (Forte, 2009:99).

Por fim, ocorre a última etapa que se caracteriza pela “fase de maior saber-fazer no ensino”. Esta fase é acompanhada de um certo conservadorismo e de um desviar de atenção para problemáticas relacionadas com a saúde pessoal e com a família. Nesta etapa os docentes apenas querem avançar tranquilamente até à reforma ou “sobreviver, insatisfeitos, num ambiente estranho” (Forte, 2009:99).

À semelhança de Huberman, Gonçalves (2009) efetuou uma investigação com professoras do primeiro ciclo e construiu, a partir dos resultados obtidos, um modelo de etapas da carreira docente tendo em conta o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira de ensino e as diferentes fases da vida pessoal e profissional do docente que determinam o professor como indivíduo.

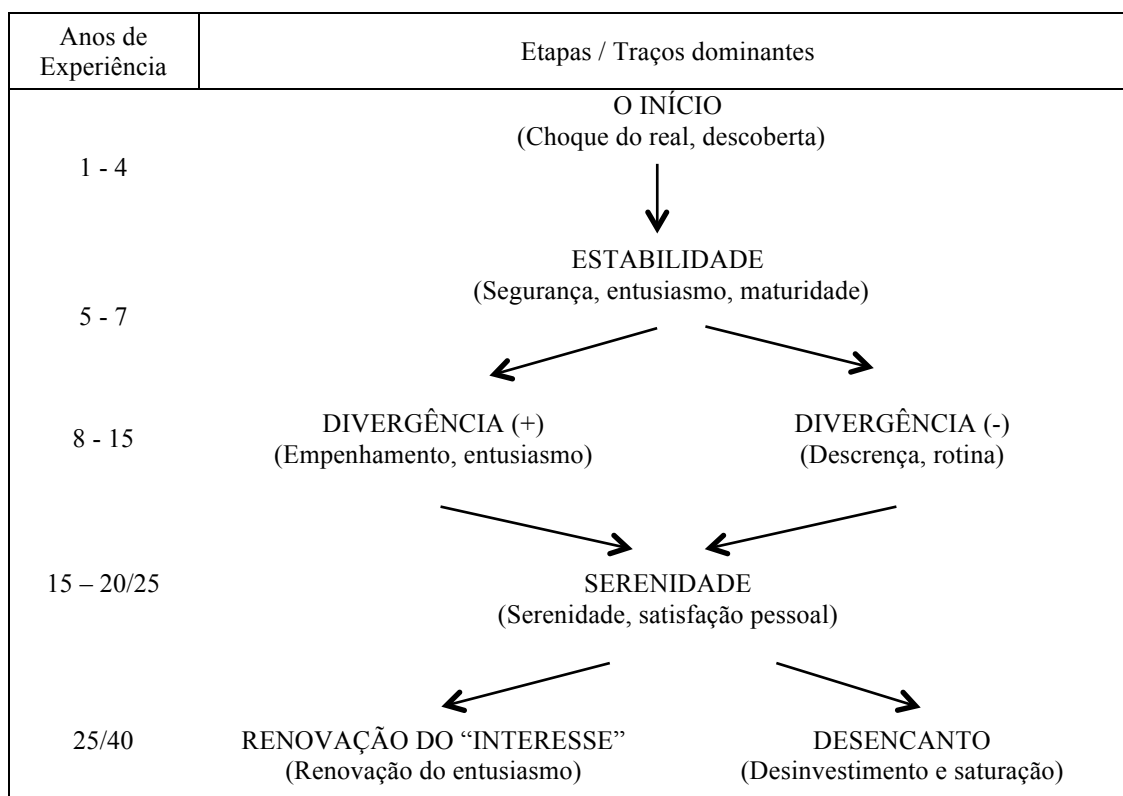


Figura 1: Etapas da carreira docente, de acordo com Gonçalves (2009)

A primeira fase, o Início, “é caracterizada por uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, determinada pelo “choque real”, e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda algo idealizado, que se abre às professoras que estão a iniciar a sua carreira” (Gonçalves, 2009:25-26). A fase seguinte, a Estabilidade, “carateriza-se por um assumir de confiança, a que não são alheios a tomada de consciência de que se “é capaz” de gerir o processo de ensino-aprendizagem, a satisfação pelo trabalho desenvolvido e um gosto pelo ensino, por vezes até então não pressentido”. Na terceira fase, a Divergência, verifica-se uma divisão de posições, positiva ou negativa, relativamente à fase anterior. “É esta “divergência” que leva umas a continuarem a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional, enquanto outras, pelo contrário, se alheiam, alegando “cansaço” e “saturação”, deixando-se, mesmo, cair na rotina”. Na fase quatro situa-se a Serenidade, onde é notável uma “acalmia” distendida, fruto não propriamente de uma quebra no entusiasmo profissional da etapa anterior, mas, sobretudo, por um “distanciamento afectivo” e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de “reinteriorização”

como pela experiência. O sentimento dominante é, nesta altura, a satisfação pessoal por saber “o que se está a fazer”, na convicção de que “se faz bem”. Por último surge a fase Renovação do “Interesse” e Desencanto correspondente à fase terminal da carreira docente e onde “os percursos profissionais podem voltar a divergir em sentidos opostos”. Nesta etapa, por um lado, é salientado o “cansaço, a saturação e impaciência na espera pela aposentação” e por outro verifica-se um “interesse renovado” pela profissão e um rejuvenescer do entusiasmo e desejo de continuar a aprender (Gonçalves, 2009:26).

Estes dois autores tentaram perceber como se desenvolve a carreira profissional docente e determinar os fios condutores e os pontos de forte significância que definem os percursos profissionais.

Na revisão da literatura foi possível encontrar mais estudos sobre esta temática de como é exemplo um estudo realizado por Sikes (1989, citado por Alves, 2001) em Inglaterra, o qual abrangeu 48 professores do ensino secundário e onde foi tido em conta a individualidade e especificidade de cada professor na absorção e reação aos estímulos externos, relacionando os ciclos de vida com as várias fases da carreira, utilizando a metodologia das histórias de vida. A autora propõe 5 fases de vida atendendo ao carácter único e distinto das vivências, experiências e percepções de cada professor: a primeira fase dos 21 aos 28 anos, a segunda dos 28 aos 33 anos, a terceira dos 33 aos 40 anos, a quarta dos 40 aos 50-55 anos e a quinta dos 50-55 anos de idade em diante. E sublinha a dimensão humana do docente, as mudanças incutidas pela idade, as alterações da forma de estar na sociedade à medida que os anos avançam e as múltiplas influências a que estão sujeitos que contribuem para uma remodelagem constante ao longo da vida.

Num outro estudo com professores do 3º ciclo e secundário com distintas idades e tempo na carreira docente, as competências profissionais de cada docente surgem como fruto da experiência e da identidade profissional do professor a par da socialização exercida pela escola nos pontos das competências, normas e valores inerentes à docência (Cavaco, 1995).

Outro estudo onde a autora tentou perceber de que forma os professores entendem o seu desenvolvimento profissional e a sua aprendizagem concluiu que “o desenvolvimento profissional contínuo dos professores é importante como meio para

manter e sustentar uma profissão docente competente” (Sachs, 2009:116). A autora acredita que a situação atual de mudança exige a um professor competências essenciais como o talento de administrar a mudança, e a dúvida e a incerteza que esta acarreta, a aptidão para (re)aprender com os seus pares e com os alunos e a capacidade de criar ligações afetivas com os vários intervenientes educativos. A autora sugere ainda que

uma profissão docente respeitada, em que os professores são apoiados na aprendizagem profissional, garantirá a qualidade dos resultados das aprendizagens dos alunos. Além disso, os professores que são profissionais transformadores contribuirão para uma sociedade que valoriza a equidade, a participação e justiça social (Sachs, 2009:116).

Numa outra investigação levada a cabo em três países, os autores percecionaram aspetos promotores do desenvolvimento profissional: a cultura da escola, principalmente a cultura de colaboração entre os professores, a partilha das ideias sobre o trabalho, as hipótese de aprendizagem no ambiente de trabalho, o grau de autonomia, a partilha nas decisões e uma liderança possante e ativa. E, simultaneamente, pontos pessoais como as necessidades individuais, as relações e a ascensão no percurso profissional. Por outro lado, os autores também referem agentes que refreiam o desenvolvimento profissional docente como a desvalorização da profissão, a crise económica, as consecutivas reformas educativas, a inconstância da profissão, a burocracia em demasia, a degradação das condições de trabalho, a falta de iniciativas, as lideranças fracas, a superabundância de trabalho, a ausência de condições de trabalho em equipa, os reduzidos recursos financeiros, o desaparecimento do brio profissional, a desmotivação, o conciliar da vida profissional com a pessoal, as reticências no trabalho de equipa e a carência de comprometimento (Flores et al., 2009).

No seu estudo, Almeida (2012), com base em diversos autores, explica que

apesar das regularidades encontradas e de algum sincronismo entre as etapas de desenvolvimento do adulto, fases da carreira e desenvolvimento profissional, não significa que este seja um processo universal, em que todos atravessam a totalidade dos estádios e em que a totalidade atinge a plenitude.

Ao mesmo tempo “os processos de desenvolvimento pessoal, através de processos emocionais que jogam com a motivação, refletem-se no investimento e dedicação na procura das mudanças ou dos recursos necessários ao desenvolvimento profissional” (Almeida, 2012:97).

A literatura à volta desta problemática revela algum consenso acerca das mudanças ocorridas ao longo da carreira docente, onde o desenvolvimento profissional parece ter o mesmo fio condutor a par de pontos comuns e pontos divergentes, sendo possível identificar características idênticas em cada uma das fases da carreira.

Neste sentido, o desenvolvimento profissional pressupõe

um processo contínuo, composto por períodos de equilíbrio e desequilíbrio, formando fases ou estádios de vida distintos, cuja sequência depende de vários factores quer internos, que externos. Em diferentes etapas os professores possuem características próprias, verificando-se diferenças nas suas atitudes, no empenho e no modo de perceber a prática educativa” (Forte, 2009:102).

A par da formação contínua comum existem outros tipos de aprendizagem na perceção de desenvolvimento profissional, a aprendizagem pessoal, sem nenhum acompanhamento e resultado da experiência, a aprendizagem através de momentos informais ocorridos no seio da escola e a aprendizagem proporcionada por situações mais explícitas quer dentro, quer fora da escola. O entendimento, a atitude e as ações dos docentes estão diretamente relacionados com as suas vivências, o seu desenvolvimento profissional, a conjuntura em torno do trabalho e o efeito externo das questões sociais e políticas (Day, 2004).

A mudança e o desenvolvimento profissional estão intimamente relacionados uma vez que “desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas. O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas” (Marcelo, 2009:15). Assim o desenvolvimento profissional dos docentes funciona como uma

evolução progressiva no desempenho da função docente para modos e situações de maior profissionalidade que se caracterizam pelo aprofundamento do juízo crítico e sua aplicação na análise global dos processos implicados nas situações de ensino para atuar de forma inteligente (Cruz, 2006:20).

Ao mesmo tempo que permite a cada docente “tornar-se o melhor profissional que se pode ser” (Smith, 2003:203) e sustentar as mudanças e a criatividade fomentando os professores a construir uma carreira sólida gerida autonomamente (Sachs, 2009).

Também o desenvolvimento das organizações surge como outro fator influenciador junto do desenvolvimento profissional docente, o qual “está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um

processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais” (Marcelo, 2009:11).

De sublinhar a opinião consensual entre autores como Navarro (2007), Marcelo (2009) e Sachs (2009) que defendem que o desenvolvimento profissional dos docentes está na base da melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Em jeito de resumo, relembremos o poder de mobilização e influência da cultura docente na formação da identidade profissional dos docentes e no seu desenvolvimento profissional. De entre as formas de cultura docente, a cultura colaborativa é aquela que mais potencia o sucesso do ensino-aprendizagem, através da promoção da reflexão conjunta sobre as suas práticas, no sentido de ultrapassar as dificuldades, diversificar metodologias, aumentar a segurança pessoal, potenciar o aproveitamento dos alunos, desenvolver o conhecimento científico e o profissional. Este último revela uma relação íntima com a mudança, procurando a sua promoção nos docentes, enquanto que a mudança se é possível se houver um desenvolvimento profissional que prepare o docente para esse processo. Esta dicotomia tem o poder de potenciar o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o aproveitamento dos alunos.

1.5 POLÍTICAS EDUCATIVAS

Para analisar a ação profissional dos docentes é imprescindível considerar as políticas educativas, nomeadamente as que nortearam a revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD) de 2007.

As alterações decretadas significaram um aumento de tarefas, de exigências e de trabalho para os docentes reforçando a intensidade e a complexidade do trabalho. Diversos normativos prescrevem que a escola e o professor precisam de criar um maior envolvimento com as famílias e a comunidade assumindo novas funções sociais que resultam num aumento de trabalho em menos tempo disponível para a sua execução.

Num curto espaço de tempo, a escola criou os projetos curriculares de escola e de turma que exigiam a definição de objetivos operacionais, a diferenciação e especificação dos conhecimentos, dos procedimentos, das atitudes, dos valores e das

competências. Estas novas exigências refletiram-se no trabalho diário de cada docente e trouxeram instabilidade, incerteza e insegurança pelas sucessivas apropriações e pelas novas responsabilidades e tarefas resultantes dos requisitos atribuídos aos professores. Em paralelo, a falta de envolvimento dos professores nestas reformas educativas e nas mudanças delas resultantes potenciaram a desorientação docente relativa aos novos papéis (Santomé, 2009).

A título meramente exemplificativo, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, vem regular o horário de trabalho, letivo e não letivo, trazendo alterações ao nível da redução das horas letivas por desgaste da profissão e regulamentação das horas de trabalho na escola. O artigo 76.º regulamenta as 35 horas semanais, distribuídas pelas componentes letiva e não letiva.

Em 2009 surgiram alterações ao Decreto-Lei n.º 75/2007 pelo Ministério da Educação apresentando mudanças na duração da permanência em cada escalão da carreira, a criação de novos escalões, a alteração do tempo de serviço para aceder a professor titular (Decreto-Lei, n.º 270/2009), categoria que viria a ser extinta pelo Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho.

A avaliação era então classificada através de menções qualitativas das quais as mais altas estavam dependentes do regime de cotas (artigo 37.º), permitindo apenas a alguns docentes terem acesso e premiando estes com um prémio de desempenho. Ao mesmo tempo, a avaliação de cada professor passou a ser da responsabilidade de membros externos ao docente avaliado com participação dos coordenadores de departamento curriculares e o órgão de direção das escolas. A finalidade deste sistema de avaliação da educação centra-se na responsabilização das escolas pelos resultados alcançados, no âmbito de autonomia decretada e que tende a funcionar como prestação de contas.

Posteriormente, o Despacho 5328/2011, de 18 de março, apresenta como obrigações da componente não letiva a realização de trabalho de preparação e avaliação das atividades educativas, o desenvolvimento de estudos e trabalhos de investigação baseados nas componentes pedagógica ou científico-pedagógica, acarretando uma clara intensificação do trabalho docente. Os pontos n.º 4, 5 e 6 do artigo 7.º do referido Despacho determina um aumento do número de horas da componente não letiva e um aumento de responsabilidades burocráticas e administrativas.

Ao nível da formação surge o artigo 10.º, n.º2, alínea e) onde é explícito o dever de cada professor em efetuar uma formação contínua específica e, simultaneamente, nas Tecnologias de Informação e Comunicação. O mesmo artigo prevê a formação contínua como condição para a progressão nos escalões da carreira, artigo 10.º, n.º37, alínea c).

A reorganização do currículo do ensino secundário regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril, trouxe aos docentes um aumento de responsabilidades em termos do “combate ao insucesso e abandono escolares, fenómenos que assumem no nível secundário de educação elevada expressão no conjunto do sistema educativo, e da ação de superação das deficiências detetadas no campo de ensino das ciências e da matemática” e de “promover o aumento da qualidade das aprendizagens, indispensável à melhoria dos níveis de desempenho e qualificação dos alunos e ao favorecimento da aprendizagem ao longo da vida”.

Em 2013, surgiu pelo Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, uma prova a ser realizada pelos professores contratados que visa “uma seleção inicial de professores que permita integrar no sistema educacional aqueles que estão melhor preparados e vocacionados para o ensino” e

“assegurar mecanismos de regulação da qualidade do exercício de funções docentes, garantindo a comprovação de requisitos mínimos nos conhecimentos e capacidades transversais à lecionação de qualquer disciplina, área disciplinar ou nível de ensino, tais como a leitura e a escrita, o raciocínio lógico e crítico ou a resolução de problemas em domínios não disciplinares, bem como o domínio dos conhecimentos e capacidades específicos essenciais para a docência em cada grupo de recrutamento e nível de ensino”.

Não obstante, o enunciado normativo, “não tem condições de assegurar mecanismos de regulação da qualidade do exercício de funções docentes, não garante a comprovação de requisitos mínimos e muito menos o domínio dos conhecimentos e capacidades específicas essenciais para docência” sob o ponto de vista de Alves (2013). Paralelamente a “prova reforça o descrédito social da profissão docente” deixando no ar a possível falta de competência dos professores. A realização da prova após os docentes já terem ingressado na carreira não faz sentido dado que já ultrapassaram todo um processo de avaliação inerente à sua formação académica (Alves, 2013).

Todas estas alterações ao Estatuto da Carreira Docente trouxeram aos docentes uma excessiva carga de trabalho através do acréscimo das funções dos professores, do

aumento da insatisfação e consequente desgaste da profissão, resultante no atual “mal estar docente”.

1.6 A MOTIVAÇÃO

Toda a problemática em torno das alterações introduzidas no Estatuto da Carreira Docente quer ao nível da escola quer ao nível da individualidade do professor têm vindo a acarretar insatisfação, desalento e decepção no seio da comunidade educativa, que, por conseguinte, parecem vir a empobrecer os índices de motivação dos agentes educativos. Tendo em conta que

“a motivação é o motor da vida, dá início e orienta a dinâmica comportamental. É a soma das forças que agem sobre um indivíduo ou sobre si mesmo, para o encaminhar numa direção determinada e conduzi-lo para uma finalidade. É a tensão que orienta o comportamento para um objetivo, mantendo-o até ser atingido” (Montserrat, 2004:10)

torna-se fundamental minimizar os estragos na classe docente e criar estratégias motivacionais para a profissão.

Na vasta literatura existente sobre a motivação sobressaem algumas teorias da motivação que parecem fulcrais no seu papel explicativo da complexidade da motivação humana. A teoria das necessidades de Maslow (1954) é uma das referências normalmente citadas para compreender a ação humana. Para este autor existem cinco níveis de necessidades, organizados hierarquicamente e em forma de pirâmide, responsáveis pela motivação de cada indivíduo. O autor explica que só mediante a satisfação das necessidades de determinado nível é que uma pessoa pode ser motivada pelas necessidades do nível situado no patamar superior. Quando uma necessidade é satisfeita surge outra necessidade motivando o indivíduo.

Os cinco tipos de necessidades que compõem a pirâmide de Maslow (1954) são:

- as necessidades fisiológicas que acompanham o indivíduo durante todo o ciclo de vida e correspondem à necessidade de alimentação, de água, de repouso, de abrigo, de oxigénio e de satisfação do desejo sexual;
- as necessidades de segurança que abrangem o anseio de ter proteção e estabilidade, de ter saúde e emprego, de existência de lei e ordem;
- as necessidades sociais correspondentes ao desejo de fazer parte e de se incorporar num grupo social, desejo de pertença, de amizade, amor, aceitação do seus pares;

- as necessidades de estima que incluem a aspiração de reconhecimento, de influência, de poder, de sentimentos de satisfação pessoal e respeito próprio;
- as necessidades de realização pessoal que dizem respeito ao crescimento do indivíduo, à realização pessoal e autoestima, à realização dos objetivos pessoais.

Segundo o autor, estes níveis de necessidades dividem-se em dois grupos, um que engloba os dois níveis da base da pirâmide e que se definem por necessidades primárias, entendidas pelo indivíduo como prioritárias uma vez que não sendo satisfeitas determinarão o comportamento da pessoa perdendo peso na motivação consoante forem satisfeitas, e os três níveis acima englobam as necessidades secundárias ou de ordem superior. A motivação de cada pessoa é impulsionada pelo nível que ainda não foi satisfeito e o desenvolvimento de um nível para o outro é ordenado desde a base até ao topo da pirâmide.

Esta teoria apesar de generalizada sofreu críticas devido à rigidez da progressão na hierarquia e ausência da desmotivação, por ser estática, descritiva e demasiado ideológica.

Mais tarde, Herzberg (1959) efetuou um estudo sobre a motivação no trabalho e reconheceu duas classes de fatores determinantes do comportamento e da motivação dos indivíduos no trabalho. Os fatores motivacionais “ligam-se ao conteúdo das tarefas, à autonomia, ao reconhecimento e à avaliação dos desempenhos, ao nível de responsabilidade, à possibilidade de carreira ou de promoção pessoal” e só eles têm o verdadeiro poder na motivação dos indivíduos, não originando um nível de insatisfação alto na carência de motivação. Enquanto que a inexistência dos fatores higiénicos gera insatisfação, “mas a sua presença não cria necessariamente uma forte motivação. Estes fatores dizem respeito essencialmente às relações de trabalho, às condições materiais, à remuneração e à política geral de gestão dos recursos humanos” (Montserrat, 2004:23).

Os fatores higiénicos de Herzberg equivalem-se às necessidades fisiológicas, de segurança e sociais de Maslow, ao mesmo tempo que os fatores higiénicos se igualam às necessidades de autoestima e de realização pessoal de Maslow. Assim, os fatores que efetivamente geram motivação são os intrínsecos dado corresponderem ao modo como é vivido determinada experiência e o prazer daí resultante estando a par dos níveis altos da hierarquia de Maslow. Já os fatores extrínsecos dizem respeito ao campo do trabalho e direcionam-se para determinados objetivos equivalendo-se aos níveis inferiores de pirâmide de Maslow e não criam satisfação quando se apresentam

em grande escala, apenas impedem que a insatisfação se instale, contudo originam insatisfação se forem reduzidos.

Na perspectiva desta teoria, a não satisfação é que se apresenta como o contrário da satisfação, ao mesmo tempo que insatisfação tem como oposto a não insatisfação (Seco, 2002).

As críticas à teoria de Herzberg surgiram no âmbito da investigação por esta apenas se centrar na satisfação e não no desempenho e na subjetividade do estudo e sua restrição de aplicabilidade.

Outro modelo da motivação é o modelo “Existência, Relação, Desenvolvimento” de Alderfer (1972) que compreende três dimensões de necessidades

“as necessidades materiais que dizem respeito à existência (fatores de bem estar material e físico como a comida, a água, as condições de trabalho e o salário), as necessidades sociais (desejo de estabelecer relações com outras pessoas) que se referem às relações, as necessidades de desenvolvimento pessoal e de crescimento (desejo de ser criativo e de prestar contribuições produtivas) que visam utilizar as competências individuais” (Montserrat, 2004:25).

Segundo esta teoria um indivíduo pode receber motivação fruto de diferentes níveis de necessidades e a frustração advinda de um nível de necessidades pode levar o indivíduo a recuar ao patamar anterior e adquirir a motivação através de outras necessidades (Lameiras, 2010), “embora os indivíduos alegadamente progridam desde o nível mais baixo das necessidades até ao mais elevado, esta ordem pode também ser invertida” (Lashey e Lee-Ross, 2003:95). Montserrat (2004) explica que

“para Alderfer, estas necessidades não são organizadas de forma hierárquica e não é forçoso que uma necessidade concreta seja satisfeita antes de uma necessidade abstrata. (...) Alderfer considera que estas necessidades existem em todos os indivíduos, mas com intensidades diferentes. Constituem fatores essenciais de motivação. Todavia, contrariamente às necessidades materiais, a satisfação da necessidade de realização e desenvolvimento pessoal não reduz a sua importância, mas aumenta-a” (Montserrat, 2004:26).

Outro teórico sobre a motivação foi McClelland (1987) que na sua investigação “em vez de olhar às necessidades primárias, considera aquelas que são secundárias” (Lashey e Lee-Ross, 2003:96). Tal teoria aponta três focos de origem da motivação das pessoas, a necessidade de sucesso, a necessidade de integração e a necessidade de poder. A necessidade de sucesso considera a aspiração de alcançar objetivos desafiantes e o desejo de ser cada vez melhor (Teixeira, 2005), ao mesmo tempo que anseia ser encarregue de novas tarefas de forma regular (Neves, 2002). A necessidade de integração associa-se ao nível das necessidades sociais de Maslow, aqui cada

indivíduo procura a aceitação dos outros, ambiciona um comportamento padrão no sentido de abarcar relações pessoais. A necessidade de poder objetiva dominar e afetar o meio circundante, adotar responsabilidades e criar ligações de liderança (Teixeira, 2005).

Estes três níveis de necessidades são intrínsecos a todos os indivíduos, mas um deles irá predominar e afetar em maior escala cada indivíduo caracterizando o comportamento deste e definindo os seus focos motivacionais (McClelland, 1987).

As teorias motivacionais apresentadas apontam reações individuais que determinam o comportamento de cada pessoa no trabalho, sendo que quando esta é premiada a motivação será positiva, da mesma forma que uma sensação de injustiça traduzirá uma diminuição nos níveis de motivação para o desenvolvimento do seu trabalho.

1.6.1 Motivação dos Professores

Na revisão da literatura surgem três grandes fatores motivacionais: a adesão a determinadas causas educativas, a ligação aos seus pares e o compromisso com a sua profissão. Nos professores, as motivações vão-se modificando ao longo da carreira mediante as alterações impostas pelo exterior e de acordo com a motivação profissional que o docente apresenta, fruto da etapa do desenvolvimento profissional que atravessa (Malta, 1999).

Os professores estão sujeitos a constantes alterações provenientes de múltiplas fontes dentro e fora da escola que interferem no estado emocional dos docentes e, conseqüentemente, nas suas atitudes perante as tarefas a desempenhar.

A relação de cada docente com o ensino está na base da sua motivação para a profissão, assim como a imagem que o docente tem da profissão e de si próprio (Machado, 1996). Ao mesmo tempo as vivências ocorridas na docência como professor e, anteriormente, como aluno, podem interferir na motivação para a profissão.

A imagem que inicialmente se tem da profissão docente está, por vezes, na origem do mal estar dos professores, pois o confronto com realidade acarreta uma desilusão. A par disto, a escolha da profissão mediante diferentes razões, realização pessoal, vocação, falta de alternativas, por mero acaso, funcionam como alicerces bons e maus

da motivação dos professores para a profissão. Neste sentido, Huberman define três grupos de motivações: as motivações ativas que advêm das motivações próprias de cada indivíduo, as motivações materiais inerentes ao salário e à estabilidade profissional e as motivações passivas assentes em aspetos circunstanciais por falta de alternativas. Estas duas últimas motivações poderão resultar em frustrações por falta de sensações de realização, enquanto que as motivações ativas percecionam um nível alto de motivação, do mesmo modo que a escolha da carreira docente por vocação pressupõem realização profissional em larga escala e contínua aposta e empenhamento (Huberman, 1989, citado por Machado, 1996).

Os alunos também representam uma fonte motivacional quando permitem ao professor ensinar e criar relações afetivas com estes (Machado, 1996). Na mesma medida que as escolas com melhores recursos promovem motivação e satisfação profissional nos docentes, através do envolvimento efetivo de todos, do trabalho de equipa, do incentivo à reflexão, do amparo de todos nas dificuldades individuais e da aprovação nas propostas de renovação ou de mudança (McLaughlin, 1993, citado por Machado, 1996).

No fecho deste capítulo sublinhamos a influência da revisão das políticas educativas referentes ao ECD na vida profissional dos professores quer pelo aumento do trabalho e do número de horas a trabalhar, quer pela insegurança resultante das novas exigências. Em simultâneo, a implementação do novo sistema de avaliação e o acréscimo de funções não se traduziram num maior empenhamento dos docentes pelo seu comprometimento com a mudança, pelo contrário resultaram no mau estar docente e empobreceram os índices de motivação dos professores.

Na explicação da motivação são várias as teorias encontradas que explicam o comportamento de cada um face aos estímulos positivos ou negativos que a profissão lhe oferece aumentando ou diminuindo o grau motivacional. No caso da profissão docente o profissionalismo, as relações e as causas são os agentes da motivação, ao mesmo tempo que ao longo da carreira vão surgindo outros fatores motivacionais relacionados com a individualidade de cada docente.

Capítulo II – Cultura Organizacional

O capítulo da cultura de organização apresenta inicialmente uma abordagem sobre a definição do tema, ao qual se segue a relação entre a escola e cultura. Como parte integrante da cultura de uma escola são abordados posteriormente o clima de escola e o clima organizacional e, por fim, tratamos o clima organizacional da escola.

2.1 CULTURA ORGANIZACIONAL

A cultura organizacional é um exemplo de propósitos adquiridos por um conjunto de pessoas, os quais permitiram a adaptação externa e a integração interna, e como tal foram assumidos com validade e foram transmitidos a novos indivíduos com a finalidade de explicar a posição assumida perante dados problemas (Schein, 1996). Abarca valores, crenças e tecnologias que associam os indivíduos da organização face aos obstáculos, às práticas e aos objetivos (Nassar, 2000; Neves, 2000). Diz ainda respeito às “ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, hábitos, rotinas, mitos, cerimoniais” de uma organização (Silva, 2008:72), às formas de pensamento próprias e valores comuns (Guerra, 2002), à forma semelhante como os seus membros agem e participam no seio da organização, como visualizam o trabalho e os seus pares e se mantêm unidos (Wagner e Hollenbeck, 2004), ou seja, é a forma de “pensar, sentir e agir” (Firmino, 2009:57).

Uma instituição pode apresentar dois tipos de cultura organizacional, a cultura resultante das influências do exterior e a cultura proveniente do trabalho realizado no seio da organização (Torres, 2005).

A cultura parece ter o poder de unificar as parcelas constituintes da organização, “os ritos organizacionais desempenham um papel fundamental no fortalecimento dos laços ou, antes, no reforço do cimento que liga os diversos tijolos do edifício organizacional” (Bilhim, 2007:171), como tal deve falar-se da “cultura nas organizações e não a cultura das organizações” (Gomes, 2000:82), uma vez que

cada organização tem uma cultura, isto é, um percurso histórico que a diferencia e a identifica a um nível mais profundo, toda e qualquer organização é uma cultura. Por isso, diremos que a organização é e tem uma cultura. É esta que lhe confere uma identidade (Gomes, 2000:19).

A cultura cumpre várias funções numa instituição entre as quais “um papel na definição das suas fronteiras”, a definição do “sentido de identidade aos seus membros”, o auxílio na “identificação com as metas organizacionais”, o contributo para a “estabilidade do sistema social” e a vigilância sobre as “atitudes e comportamentos dos empregados” (Bilhim, 2007:203).

Numa organização é perceptível a existência de grupos que se formam por circunstâncias diversas e que na literatura se denominam por subculturas e correspondem a

Um conjunto de membros de uma organização que interagem entre si regularmente, se auto-identificam como um grupo distinto da organização, partilham um conjunto de problemas comumente definidos como os problemas de todos e rotineiramente agem com base numa série de representações próprias do grupo (Van Maanen & Barley, 1995 citados por Sarmento, 1994:100).

A formação destas subculturas surge por influência das “identidades profissionais” dos seus membros que fazem parte de classes ou posições profissionais distintas, que reúnem opiniões desiguais, valores culturais diferentes, objetivos e expectativas díspares (Torres, 1997). Assim, num contexto organizacional pode existir em paralelo várias culturas resultado da existência de níveis e membros diferentes, de uma hierarquia e de diferentes momentos temporais (Torres, 2005). Em investigações a organizações escolares verificou-se a presença de subgrupos com características bem distintas e uma postura vincada de isolamento relativamente aos outros grupos (Bolívar, 2000).

2.2 A ESCOLA E A CULTURA

A escola apresenta-se como uma organização com características semelhantes e, paralelamente, distintas do conceito genérico de organização. As semelhanças correspondem às pessoas e aos grupos por elas formados, ao trabalho direcionado para dados objetivos com papéis diferenciados e com uma liderança assumida (Alves, 2003). Enquanto que a especificidade organizacional da escola estabelece-se na variedade formativa e educacional que os professores apresentam e, simultaneamente, no grau similar de formação que lhes atribui um estatuto idêntico, na particularidade do caminho formativo de cada aluno, na singularidade do entendimento dos objetivos gerais de cada agente (Bush, 1986, citado por Alves, 2003), no contexto cultural vasto

e na criação duma cultura interna própria traduzindo valores e crenças partilhados pelos seus indivíduos (Nóvoa, 1995).

A especificidade escolar assenta em todos os mecanismos desenvolvidos no seu interior pelos seus atores. A construção da cultura organizacional de uma escola está relacionada com dois âmbitos, o “dentro” e o “fora” da escola, através das atitudes, comportamentos, valores e regras levadas a cabo por cada agente no seio da escola e da moldagem constante do coletivo da escola face aos aspetos institucionais da organização escolar (Torres, 2005).

Cada escola apresenta-se como uma organização e, como tal, a cultura da escola representa uma aglomeração de teorias, ideias, princípios, regras, modelos, rituais, apatias, hábitos, rotinas, práticas, comportamentos e atitudes assimiladas progressivamente através das tradições e cumprimento das normas pelos membros da comunidade educativa (Frago, 2007), onde a cultura vai sendo produzida e edificada no caminho da interação social no seio de cada escola (Guerra, 2002). Cada escola possui uma cultura própria e “a capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura está intimamente ligada com o jogo de relações entre as estruturas formais e informais de organização” (Barroso, 2005:57). A cultura

é um produto da interação social. Cada indivíduo aprendeu cada uma das culturas às quais teve acesso com um grupo social, culturas estas que foram igualmente criadas em grupos. Só se aprende a cultura de um dado grupo tomando parte no sistema de comunicação desse mesmo grupo. Nesse sentido, uma escola e uma sala de aula são ambas grupos. Cada uma delas tem a sua cultura própria (Stenhouse, 1984 citado por Guerra, 2002:194).

As escolas assumem-se como organizações sociais resultantes das relações estabelecidas pelos seus agentes e cujo entendimento só é perceptível através da informação acerca dos desígnios dos seus membros e a versão que estes têm de cada acontecimento/situação que surge. Como características da cultura organizacional escolar enumera-se: a produção de uma cultura própria, cada aula estabelece uma dada cultura; a existência de sub-culturas mediante o aglomerar dos seus agentes; cada membro da escola adapta-se à cultura existente e, simultaneamente, modifica-a através seu cunho pessoal; a cultura não é estática, pois consecutivamente há necessidade de readaptação dos valores, normas e crenças face às alterações que vão surgindo; a ação dos membros da organização escolar é incitada ou refreada mediante determinados aspetos da cultura da mesma; o funcionamento da cada escola depende dos seus órgãos

e respetivas funções detalhadamente estabelecidos e não só de toda a regulamentação (Lourenzo Delgado, 1993).

A “Cultura de escola” é a “metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc”. Cada instituição escolar é detentora de agentes organizacionais e de processos sociais originários da ação, das inter-relações e da postura dos seus membros (Barroso, 2005:56).

Para se entender a dinâmica de uma escola é preponderante conhecer a sociedade em que ela se insere (Fino, 2009), uma vez que a cultura da escola está rodeada pela cultura social do meio envolvente. Daí que uma escola localizada no meio rural tem de apresentar diferenças para uma escola situada numa grande cidade (Guerra, 2002). Da mesma forma “a cultura da sala de aula encontra-se inscrita no âmbito de uma cultura de escola. As fronteiras dessas culturas são permeáveis. E existe uma simbiose de dupla circulação e sentido” (Guerra, 2002:193). “Sendo os professores, juntamente com os alunos, os principais membros da organização escolar, por eles passam, neles se geram e por eles são partilhados determinados padrões culturais” (Frota, 2011:11).

Para além do modelo cultural político implementado no meio exterior às escolas como fator externo influenciador, também de reconhecida importância é o percurso de socialização dos professores e pessoal auxiliar em contextos externos à escola, como em família, grupos de amigos, na religião, na política, no desporto, em lazer e culturalmente, que irá influenciar em elevado grau a sua ação em contexto escolar (Torres, 2005).

Na linha de pensamento de Guerra (2002) existem determinadas características da cultura da escola que os membros da comunidade escolar admitem na teoria e/ou na prática: os resultados são muito mais reconhecidos que o empenho; predomina a igualdade; a organização dos membros em termos de cargos é feita em pirâmide; o dia a dia na escola desenrola-se de acordo com uma dada rotina, mesmo horário, mesma sala, mesmo grupo de colegas; e a cultura da escola revela enorme riqueza ao nível de rituais.

A qualidade e o sucesso de cada escola associa-se ao tipo de cultura implementado na organização, donde as que se caracterizam com uma cultura intensa e consistente se

revelam as escolas com maior êxito e eficácia (Costa, 1996). Neste sentido, o futuro risonho para a escola passa por esta aprender a responder às questões apresentadas e solucionar os problemas que o meio envolvente coloca. Perante uma sociedade em constante mudança é impreterível que a escola aprenda (Guerra, 2001); no entanto, “a ironia da realidade escolar está no facto de instituições dedicadas à aprendizagem não terem, elas próprias, o hábito de aprender” (Bolívar, 2003:170-171). Assim, faz sentido que uma escola reflexiva se torne impulsionadora de uma atitude de reflexão dos alunos, despertando nestes a vontade “para continuar a aprender e para investigar” (Alarcão, 2001:12).

2.3 O CLIMA DA ESCOLA E O CLIMA ORGANIZACIONAL

O clima de escola é percecionado como um conjunto de virtudes entendidas através da instituição, cuja sua produção afere à forma da escola agir mediante os seus membros e a sociedade em que se insere (Brunet, 1999), estando dependente da sua construção sociológica que está simultaneamente na origem do comportamento dos indivíduos, “mas também é fruto da percepção individual e colectiva do ambiente educativo” (Blaya, 2008, citado por Barros, 2010:39).

O clima de escola pode ser entendido mediante duas vertentes, a “realidade objetiva, no sentido em que constitui um campo de forças, que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escolar” e a “estrutura subjetiva, na medida em que é percecionado por cada indivíduo, através das interações no decurso das práticas organizacionais” (Carvalho, 1992:36). Paralelamente, destacam-se três variáveis fulcrais na formação do clima de escola, a estrutura, ou seja e a especificidade da organização em termos da hierarquia e do trabalho, o processo organizativo, correspondente à gestão dos recursos humanos, e as variáveis comportamentais respeitantes às atitudes, regras e comportamento de cada membro e dos grupos (Brunet, 1999).

No contexto organizacional das escolas, o clima assume caraterísticas definidoras e particulares

- a) diferenciam uma dada organização, podendo considerar-se que cada escola é susceptível de possuir uma personalidade própria, um clima específico; b) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estruturas) e

humanas (processo); c) são percebidas pelos membros da organização; d) servem de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima; e) funcionam como um campo de força destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais (Brunet, 1992:126).

Neste sentido, cultura e clima gozam de um mesmo fenómeno a “criação e influência do contexto social no espaço organizacional” (Neves, 2000:17), mas ao mesmo tempo diferenciam-se com alguma facilidade, dado que o clima diz respeito a um acontecimento, a um momento, a algo incerto, enquanto que a cultura abrange uma conjuntura complexa, um agregado difícil de influenciar, uma coletividade, ou seja,

A cultura é um conceito mais amplo do que o de clima e visa compreender a forma como normas e valores influenciam a formulação das políticas e práticas organizacionais, enquanto que o clima se preocupa com a influência que tais políticas e práticas exercem sobre o desempenho individual e organizacional (Neves, 2000:55).

Por outras palavras, a cultura de escola compreende as crenças, os valores, as normas, a linguagem e os símbolos presentes no dia a dia, nas relações que se estabelecem e nas metas a atingir. Enquanto que o clima traduz o modo como essa cultura é interpretada ou como são vistas as diferentes subculturas presentes na escola refletindo as características da vida de um grupo (Amado, 2000).

Em termos práticos, o clima escolar evidencia as relações interpessoais que se criam e desenvolvem nos espaços comuns da escola, como a sala de professores e o bar (Guerra, 2002). Neste sentido, “as relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia” (Alarcão, 2001:20).

Na dinâmica diária, o clima da comunidade escolar é diretamente influenciado pela disciplina da escola (Guerra, 2002), daí que se deve abarcar todos os alunos na difusão das regras da escola com a finalidade que assumam o seu cumprimento (Santos et al., 2009), afixar as regras em locais estratégicos (Marzano, 2005), com o intuito de incentivar uma cultura de regras e contribuir para uma segurança, ordem e normas que potenciam o rendimento e a estabilidade da organização (Neves, 2000), dado que o clima se apresenta como “forma de uma variável mediadora que intervém entre a estrutura de uma organização, as suas práticas e os seus resultados” (Carvalho, 1991:84). Neste dinâmica,

Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e

para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um factor de desenvolvimento (Fox, 1995, citado por Brunet, 1992:128).

Estas diretrizes sugerem que as escolas que revelam relações benéficas criam ambientes propícios como “ambientes de ajuda, consideração/estima, confiança, autorrespeito, transparência, justiça, espírito de cidadania organizacional e segurança psicológica” (Cunha et al., 2007:263). Assim como, as relações particulares, a união do grupo de trabalho, o papel a desempenhar na iniciativa e o auxílio disponibilizado poderão ditar a satisfação e o desempenho dos agentes da instituição (Brunet, 1999) e poderão influenciar “a eficácia da escola e o sucesso dos alunos” (Brunet, 1995:138).

Quanto maior for o conhecimento ao nível das dimensões que constituem a base do ambiente de trabalho mais fácil será o processo de “planificação dos projetos de intervenção e inovação” (Brunet, 1999:138). O diretor da escola assume um papel único nesta dinâmica por estar diretamente ligado ao clima da escola servindo de motor de impulsão para o cumprimento das metas e ambições, para a manutenção de um ambiente acolhedor, motivante e satisfatório (Santos et al., 2009) e funcionando como elemento decisivo para comprometer os professores no cumprimento dos objetivos e missões da escola (Barroso, 2005). Ao mesmo tempo, mas no sentido contrário, uma liderança autoritária na proa do clima da escola traduzirá relações menos positivas entre os membros escolares (Brunet, 1999).

O cenário mais decisivo na escola é a sala de aula e o clima nela estabelecido constitui um parâmetro de grande peso no clima escolar, uma vez que tanto os alunos como os professores despendem maior parte do seu tempo de escola na sala de aula, donde “a interação social na sala de aula é um resultado de pessoas individualmente motivadas respondendo umas às outras, num contexto social” (Arends, 1995:111). Como tal, se um determinado professor criar uma representação menos boa da instituição irá tendencialmente caminhar no sentido do absentismo e do abandono através de atitudes de exclusão, mas se criar uma imagem e noção positivas da escola apresenta condições favoráveis à colaboração (Neves, 2002).

2.4 CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Em termos de grupo organizacional e pela sua especificidade, a escola distingue-se de outras organizações, ao mesmo tempo que cada escola difere de todas as outras escolas (Guerra, 2002), pois a produção da cultura particular de cada escola depende diretamente da interação que se gera entre as estruturas formais e informais da instituição (Barroso, 2000).

O funcionamento geral das escolas parece apresentar algumas discrepâncias de umas para as outras, como tal vamos apresentar algumas perspetivas da organização escolar. Alguns autores equiparam a escola a uma empresa, um exemplo é Lima (1988) segundo o qual

a tónica na centralização e na hierarquia formal, a divisão das tarefas administrativas em termos rígidos de concepção e implementação, o encadeamento sucessivo das tarefas e dos escalões burocráticos a vencer e, sobretudo, a ideia da máxima rentabilidade e da máxima eficiência, são algumas das conhecidas máximas tayloristas aplicadas à administração do sistema educativo (1988:59).

Ao mesmo tempo que

os toques da campainha para que se dá o início e o termo de cada aula; calendário escolar, com os seus tempos de trabalho e de descanso rigidamente estabelecido; os programas, definidos até à minúcia; a organização das aulas com os múltiplos instrutores; a planificação das mesmas (Teixeira, 1995:18)

também se assemelham às rotinas diárias de diversas empresas.

Na realidade, as escolas de hoje apresentam um currículo uniforme, uma rigidez metodológica, um agrupamento de alunos homogêneos, uma disposição do percurso em disciplinas, anos letivos e ciclos, uma constância temporal e espacial e uma hierarquização dos seus membros (Costa, 2003), a par de um modelo de organização burocrático com “obsessão pelos documentos escritos, atuação rotineira com base no cumprimento de normas escritas e estáveis e pedagogia uniforme” (Costa, 1998:39).

A organização do nosso sistema educativo origina que este modelo burocrático se perfile nas nossas escolas devido às tomadas de decisão se efetuarem ao nível do Ministério da Educação, à falta de autonomia das escolas e aos patamares administrativos, às regras pormenorizadamente definidas, à planificação meticulosa com vista a resultados pré anunciados, à organização piramidal, às relações semelhantes e impessoais que se estabelecem, ao exagero de papéis, à rotina diária comportamental mediante normas fixas e à base pedagógica uniforme (Costa, 2003).

O modelo de organização da escola portuguesa caracterizado por uma “anarquia organizada” define-se por “objectivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática, processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização”, e traduz incongruências na ação, nas tomadas de posição, nas atividades, no cumprimento das regras por parte dos seus atores contrapondo-se ao que se sucede no modelo burocrático (Lima, 1992:72).

Paralelamente, a escola como organização política apresenta-se como “arenas políticas”, “espaços organizacionais privilegiados para a aplicação dos modelos políticos”, onde “a tomada de decisões decorre de acordo com processos de confrontação e negociação” (Costa, 1998:78-79), donde decorre um local de conflito, com lutas pelo poder e por interesses diversos, influências e cargos hierárquicos. Este caminho resultará numa organização complexa, irregular, incerta, com objetivos indefinidos, com decisões oportunas e sem fio condutor, com falta de articulação entre os grupos e indivíduos e com vulnerabilidade relativamente aos exterior (Costa 2003).

Contrariamente, a escola baseada na democracia torna-se um local onde as relações entre os seus atores se revelam fulcrais, onde as tomadas de decisão são conjuntas, as estratégias desenvolvidas são do consenso de todos e a pedagogia é diferenciada e onde há preocupação com a motivação, a satisfação e liderança de todos os intervenientes (Costa, 2003).

Por último surge o modelo de organização escolar assente na cultura, cuja eficácia educativa parece advir das relações, da comunicação e da colaboração estabelecidas pelos seus agentes, “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou as ideias sociais) e as crenças que os membros da organização partilham” (Brunet, 1988, citado por Nóvoa, 1992:29).

Sob o prisma de uma perspetiva cultural homogénea, a organização escolar significa escolas iguais a si próprias, numa especificidade escolar relacionada com valores, crenças, linguagem, rituais e cerimónias praticados e na qualidade resultante do paralelismo com a cultura, cujos modelos de organização escolar que falamos são passíveis de encontrar. Em simultâneo, há escolas no nosso país que incluem os dois

modelos burocrático e anárquico, podendo sobressair mais um que outro ou desenvolverem-se em paralelo. Ou seja, na organização escolar podemos encontrar dois planos, o “plano das orientações” e o “plano de ação”, em que no primeiro a organização escolar apresenta-se burocrática, objetiva, articulada, orientada e estável e no segundo plano a organização é incerta e equívoca, mais individual e com falta articulação (Lima, 1992:477).

Uma outra dimensão analítica que pode servir para ler as escolas é a hipocrisia advinda da necessária resposta das organizações escolares às pressões, regulações, exigências, desafios e moda que se vão fazendo sentir ao longo do tempo (Brunsson, 2006). As escolas mantêm a aparência para retorquir as exigências que lhe são feitas pelo exterior e estar à altura das expectativas utilizando para isso as ações e discursos de acordo com o retrato que necessitam transparecer (Costa, 2007). Esta hipocrisia permite às escolas sustentar a sua legitimidade e garantir a aprovação e o auxílio do meio envolvente, da comunidade em geral, de indivíduos com cargos de influência e da tutela. Toda esta problemática criada entre “a organização política” e a “organização para a ação”, origina o conflito entre as discrepâncias e as solicitações contraditórias do exterior e opiniões e modo de entendimento dos membros da organização sobre o caminho a seguir (Brunsson, 2006:56).

Tendencialmente, a formação de agrupamentos que associam várias escolas parece agravar esta hipocrisia por obrigar a instituição a fazer face a um maior número de exigências exteriores acompanhadas de alguma anarquia interna devido ao aumento de dimensões.

A literatura revela-nos a presença de diversas formas de visualizar a cultura organizacional e a cultura profissional resultantes dos estudos da cultura nas escolas. Hargreaves (1999) apresenta um estudo onde analisou a cultura das escolas com base na atividade dos grupos e onde fala num modelo com dois domínios, o instrumental ligado ao domínio social e a tendência a seguir no trabalho, e o expressivo respeitante à união social e às relações entre os sujeitos. O autor descreve quatro tipos de cultura, a escola com uma cultura forte e calorosa, onde as ambições de todos são altas, existe uma pressão constante para a concretização de todos os projetos, um controlo por intermédio da afetividade criada, os docentes são motivados e partilham o trabalho e o controlo e coesão social são altos. A escola com cultura pastoral e de bem-estar que visa o crescimento de cada indivíduo e manifesta um meio acolhedor, sereno, sem

grandes pressões para o desempenho, com um nível reduzido de controlo e um alto de coesão social. A escola com cultura formal e tradicional, onde são raras as relações entre os vários tipos membros da escola, impera a organização, os resultados são um foco importantíssimo o que origina um controlo social elevado contrastante com uma coesão social reduzida. A escola com cultura de sobrevivência, onde sobressai a frustração e a desmotivação por parte dos professores e alunos, o nível de exigência é baixo e tanto a coesão como o controlo social são reduzidos. E a escola com cultura ótima e eficaz, onde existe uma clara colaboração e interajuda entre os diferentes membros da escola, a expectativa ao nível do rendimento é alta, enquanto a coesão e o controlo social são ótimos. O autor explica que este tipo de cultura escolar está relacionado com o caminho que as variáveis coesão e controlo social percorrem e a melhoria da organização está dependente da mudança da cultura resultante desse mesmo caminho. Além disso, o êxito implica uma cultura fruto da partilha de símbolos, valores, significados, acordos e aceitações.

Capítulo III – A Mudança para a Melhoria da Escola

Ao longo da bibliografia consultada relativa a este tema vários autores apontam o momento difícil que a escola atravessa e a importância da mudança com o intuito de ir ao encontro das necessidades sociais que cada meio envolvente à escola precisa no campo da formação da sua população jovem. Ao mesmo tempo que também alertam para uma resistência comum à maioria das escolas.

Ainda nos dias de hoje, continua a haver escolas que não são mais do que um conjunto de salas de aula, ficando esquecida a vida escolar depois do toque de saída e de um agrupamento de espaços de trabalho coletivo ou individual dos professores (Smyth, 1991, citado por Nóvoa, 1995). Em simultâneo parece viver-se uma crise de identidade dos professores resultante da sobrecarga de tarefas, do isolamento e do pensamento em grupo, das condições internas da escola e próprias do trabalho docente e do modelo da escola de massas (Bernal, 2007).

As mudanças educativas que se perspetivam ao nível das instâncias centrais vão resultar num funcionamento com uma base comum, mas simultaneamente algo diferente no sentido que cada escola tem uma realidade interna singular, um passado único e forma particular de cumprir as normas que lhe chegam (Bolívar, 2003). Para uma atuação eficaz, o sistema educativo tem de descentralizar o poder, autonomizar as escolas dando-lhes margem de manobra para que possam ir ao encontro das necessidades locais, investindo na formação e desvalorizando a burocracia (Nóvoa, 1995).

A concretização das reformas educativas deve basear-se em encontrar soluções singelas para as dificuldades mais complicadas, quer ao nível da sala de aula, mas sobretudo em termos da funcionalidade da escola na sociedade (Marcelo, 2001). A existência de diversos projetos superficiais nas escolas é o problema atual e não a ausência de inovação, e ao mesmo tempo, a sobrecarga de diretrizes políticas, que não são bem-vindas nem apresentam uma estrutura sólida (Fullan, 2001).

Antes de mais é necessário estudar bem o funcionamento de uma escola e as culturas desta para se seja possível implementar uma reforma educativa que envolva transformações nas figurações e comportamentos dos membros da organização (Thurler, 2001). Pensando que “as mudanças educativas que visam ter uma incidência real na vida escola, terão de ser geradas a partir do seu interior e capacitá-la para

desenvolver a sua própria cultura” (Bolívar, 2003:22). É o universo escola que é responsável pelo “valor acrescentado” à educação e pela valorização dos alunos, daí que “são necessárias mudanças a nível de estrutura do sistema escolar que redesenhem ou reestruturem o que têm sido os modos de organizar a educação da cidadania, atribuindo novas competências e um novo lugar à escola” (Bolívar, 2003:19). A “mudança, em sentido neutro, é um tipo de ocorrência susceptível de ser observada devido às diferenças apresentadas por determinado processo educativo ao longo do tempo, nas suas formas, qualidade ou estado”, enquanto que “a melhoria é sempre opcional e objeto de uma decisão, dependendo de um propósito moral” (Bolívar, 2003:50). Assim, uma mudança na educação tem de abarcar a finalidade de alteração da situação problemática e desencadear os procedimentos para a melhoria e a inovação educativa. Enquanto que melhoria exige que os membros da escola se comprometam com o projeto, analisem e reflitam sobre os contextos e necessidades educativas que estão na base da mudança a introduzir, devendo ser no âmbito da cultura escolar que se processa a mudança através de projetos inovadores e que se abranja toda a comunidade educativa. Neste linha de pensamento, qualquer processo de mudança e inovação tem de perspetivar o desenvolvimento profissional dos professores e naturalmente uma melhor aprendizagem por parte dos alunos, pois só assim as escolas conseguem melhorar.

Uma mudança para ser efetiva e alcançar o sucesso tem de ser sempre acompanhada de um trabalho coletivo de reflexão.

As organizações de aprendizagem não surgem do nada. São fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser cultivados. Por isso, é preciso construir um ambiente que favoreça as aprendizagens em conjunto: tempo para reflexão, visão partilhada, aprendizagem em equipa, autonomia, novos estilos de liderança (Bolívar, 2000 citado por Barroso, 2005:190).

Concomitantemente, para uma mudança bem sucedida é primordial a interiorização por toda a comunidade educativa de uma nova cultura assente num processo dinâmico, coletivo e relacional (Barroso, 2005), uma vez que “pode ser relativamente fácil realizar mudanças de estruturas ou de coisas, o mesmo não acontece quando se trata de mudanças envolvendo práticas, valores e atitudes” (Benavente, 1999:79).

Assim, é importante que quando as mudanças são impostas pelo exterior devem ser encaradas por cada escola como uma possibilidade de melhoria e desenvolvimento através da construção interna dessa mudança de acordo com as necessidades e

prioridades da instituição e através de uma política escolar que incentive a participação ativa e crie um sentimento de comprometimento dos alunos, professores, pais, direção e sociedade local (Bolívar, 2003).

Cada organização abarca um conjunto de membros, onde cada um tem a sua história, as suas vivências, as suas ideias, a sua cultura e que, normalmente, resistem à mudança, uma vez que esta lhes proporciona uma mistura de sentimentos (positivos ou negativos) que resultam em instabilidade (Fullan, 2003). A resistência à mudança está relacionada com a insegurança que esta pode trazer nas relações sociais, na autoestima, no estatuto ou na notabilidade profissional (Newstrom, 2008), e pode surgir em dois planos, o individual e o organizacional. No plano individual as razões estão associadas à segurança da rotina, à incerteza, à exposição das competências, enquanto no plano organizacional as razões prendem-se com a apatia do grupo e da conjuntura, com o medo da influência sobre as relações e sobre os recursos. Para que haja uma mudança efetiva esta terá de acontecer neste dois planos com a finalidade de crescer no âmbito da competitividade e produtividade (Robbins, 1999).

No decurso da mudança é primordial seduzir membro a membro da organização inculcando as vantagens do processo, dado que “tendo ocorrido mudança ao nível individual, as entidades combinadas dos indivíduos que constituem uma organização podem permitir mudança ao nível da entidade coletiva” (Banner e Gagné, citados por Ventura, 2006:59).

Um caminho bem sucedido para a mudança encerra mais dois fenómenos, um relacionado com a implementação da mudança, o qual deve transmitir segurança aos membros e tem de clarificar o que se deseja mudar e as características do grupo de que a mudança diz respeito. O outro fenómeno prende-se com a solidificação da mudança através do reconhecimento do esforço e do trabalho de todos os membros envolvidos no processo (Ventura, 2006).

A mudança é por vezes inviabilizada por erros cometidos pelas organizações que a estão a tentar implementar, como: a carência de um grupo líder, sólido e unido, atos de condescendência e facilitismo, a desconsideração do valor da mudança, não contrariar os obstáculos à mudança e vangloriar-se demasiado cedo pela mudança sem que esta esteja fixada na cultura interna da instituição (Kotter, 1996).

Conjuntamente, as tentativas de mudança do poder político sobre as organizações escolares ao longo tempo não se enraizaram como era pretendido, dado a resistência dos agentes educativos de cada instituição, a falta do desacreditar dos princípios existentes, dos modelos de referência e das características essenciais da organização.

“apesar das contínuas transformações que a escola tem sofrido, muitas vezes parece subsistir um sentimento de perenidade, de conservadorismo, de imobilismo que faz com que as transformações sejam percebidas como uma longa decadência e não como resultado dum projeto sustentado da mudança” (Dubet, citado por Barroso, 2005:175).

Na procura de uma bem sucedida reforma cada escola deve optar pelas estratégias organizativas mais vantajosas referentes às mudanças que vão ao encontro das suas necessidades e da comunidade envolvente caminhando para o desenvolvimento e crescimento organizativo (Bolívar, 2003). E, simultaneamente, reunir as condições:

- 1) Grupo de professores dinâmicos, motivados, cúmplices e que partilham a aceitação de ideias e projetos;
- 2) Malha de interações dos membros de uma escola com professores de outras escolas ou de instituições educativas diferentes que trabalham em parceria e interajuda, gozam de partilha de experiências e reflexão crítica, colaborando em perspectiva de renascimento pedagógico e de estratégias de ensino;
- 3) Direções que projetem o trabalho coletivo e de colaboração, motivando a responsabilidade recíproca e extinguindo a competição entre as escolas;
- 4) Clima favorável ao desenvolvimento de boas relações interpessoais;
- 5) Presença de culturas principais que pelos seus rituais fortalecem o sentimento de coletivo e estabelecem o plano de mudança;
- 6) Recurso à inovação otimizando recursos e energias;
- 7) Luta contra a apatia institucional da escola e os métodos de sobrevivência;
- 8) Acompanhamento e apreciação permanente da inovação (Sebarroja, 2001).

A cultura escolar também surge implicada em cada processo de reforma pois está relacionada com a capacidade de uma escola pôr em marcha, desenvolver e solidificar um processo de melhoria da qualidade e eficácia da escola. “A colaboração ou espírito de comunidade descreve-se em torno de uma cultura coesa, trabalho conjunto, trabalho em equipa, interdependência e relações significativas e afectivas (pessoais e profissionais), tomada de decisões consensuais, em que o poder é repartido” (Frota, 2011:57-58).

Na literatura, alguns autores sugerem caminhos no sentido de combater toda a problemática atual que rodeia o sistema educativo: os professores têm de ter um papel preponderante na formação dos seus pares, a comunidade dos formadores dos professores e a comunidade dos professores têm de adquirir a capacidade de impermeabilidade; necessidade de desenvolver novos modelos de organização da profissão docente, assentes na colegialidade, na partilha e na cultura colaborativa, promover o trabalho autónomo e os movimentos pedagógicos da base de redes informais e associativas, reforçar as comunidades de prática, solidificando o sentimento de pertença e identidade profissional. Em parceria é preciso alterar as condições das escolas e as práticas públicas referentes aos professores, para que uma reforma tenha sucesso é crucial o envolvimento ativo dos docentes, pois caso sintam que a reforma não lhes diz respeito será inviabilizada qualquer mudança (Nóvoa, 2007). Na base da mudança da organização do trabalho escolar importa trocar o critério de obrigação pelo de necessidade, o constrangimento pela espontaneidade, a incompatibilidade pelo entendimento e o enfadado pelo prazer (Canário, 2005).

Neste caminho de mudança é importante que a comunidade educativa se guie pelos objetivos fundamentais: de criar uma escola onde o aluno tem um papel de produtor, isto é, em vez de repetir a informação vai produzir o saber; o de promover a escola como um lugar que motiva os alunos para aprenderem pelo seu valor para participar no mundo e não no âmbito monetário que o futuro pode trazer; de fomentar uma escola que vive a democracia nos seus parâmetros de ter direito a ser ouvido, de agir com tolerância e justiça e ser interventivo na sociedade (Canário, 2005). Ao mesmo tempo que deve assentar nas três propostas: mudança nos sistemas de ensino visando o desenvolvimento de escolas diferentes, permitindo maior liberdade de opção nos estabelecimentos de ensino, dando às famílias e alunos possibilidade de escolher a escola e participar no projeto educativo da mesma, contrariando a tendência das escolas escolherem os alunos e criarem situações de discriminação e desigualdade no acesso ao serviço público de educação. A sugestão é uma escola adequada a cada aluno em termos pedagógicos e organizativos. Outra proposta vai no sentido de criar uma escola que permita a todos os alunos a aquisição de uma base comum de conhecimento e, simultaneamente promover diferentes percursos de escolaridade mediante os objetivos e projetos de cada aluno. A terceira proposta diz respeito a libertar a escola de missões que não são suas mas da sociedade e criar espaços para

essas funções fechando com a escola um contrato educativo com uma responsabilidade partilhada por diversos atores e instâncias sociais (Nóvoa, 2009).

Na bibliografia consultada fala-se de vários fatores e condições que afetam tanto o desenvolvimento profissional como a mudança/melhoria da escola: o tempo surge como ponto central na dinâmica profissional dos professores, onde se torna problemático pela sua rigidez burocrática, pela mínima dimensão destinada ao trabalho colaborativo, conjunto e de reflexão dos docentes dentro do horário letivo, assumido como condição número um para o desenvolvimento e manutenção da inovação nas escolas (Fullan & Hargreaves, 1992, Alonso, 1998 e Thurler, 2001); um movimento com características autónomas, de intrusão efetiva, embargado de compromisso e de base democrática que traga tempo de antena aos professores e, assim, promova o desenvolvimento profissional no âmbito da organização escolar e com recurso à participação e colaboração (Alonso, 1998); as visões, ideias e culturas pessoais dos professores ao serem partilhadas possibilita uma tomada de decisões conjunta prontificando os professores para a construção do seu ser pessoal e profissional, a organização para o seu desenvolvimento e a escola para a melhoria (Alonso, 1998); hoje já está enraizado que em qualquer estabelecimento de ensino a cultura de colaboração entre os professores, alunos, pais e funcionários é condição imprescindível para a mudança/melhoria da instituição, contudo é preciso criar condições nas áreas da política, da organização e pedagogia para se estabelecer este tipo de cultura (Alonso, 1998); são condicionantes fulcrais ao nível dos membros da organização a motivação, a crença e a confiança para se atingir os objetivos propostos (Alonso, 1998); preponderante também é o desempenho de uma liderança de topo forte e das lideranças intermédias internamente e externamente dos assessores da organização que facilitam a redução do stress profissional dos professores e melhoram o nível de satisfação profissional dos docentes (Alonso, 1998, Bolívar, 2003, Alves, 2006).

A liderança e as lideranças intermédias parecem assumir papéis de enorme importância na capacidade das escolas concretizarem projetos de mudança e de os manter ativos. Os diretores das escolas revelam uma posição de peso no processo de mudança, “eles são responsáveis pela construção de organizações onde as pessoas expandem continuamente as suas capacidades para compreender a complexidade, clarificar a visão e melhorar concepções partilhadas – ou seja eles são responsáveis

pela aprendizagem contínua” (Senge, 1990, citado por Alonso, 1998:306), funcionando como membros responsáveis por uma cultura de proximidade mediante a sua acessibilidade e relação com todos os membros da comunidade (Santos et al., 2009:21).

Como em tudo, existem sempre fatores proporcionadores de uma dada reforma, assim como fatores que incutem dificuldades, como são os programas educativos que ditam as práticas, a hierarquia e o poder que ditam as relações, as dificuldades de comunicação, as condições de trabalho, a não valorização do trabalho desenvolvido, o formato de recrutamento dos professores, o estatuto da carreira docente, as exigências de empenho, tempo e dedicação aos projetos de inovação inconciliáveis com a vida pessoal/familiar, a dicotomia de visões entre os inovadores e os adeptos do conservadorismo, reduzida formação no âmbito dos projetos de inovação e o isolamento da classe docente (Benavente et al., 1995).

Nas escolas portuguesas, devido ao sistema centralizado que reina, os projetos criados ao nível da escola não resultam em mais do que inovações pontuais e num momento favorável de mudança (Frota, 2011), muitos projetos de mudança perdem-se no tempo por inexistência de uma avaliação que percecione as expectativas a que o projeto se propunha alcançar (Alonso, 1998) e por não haver uma mudança de cultura a par da implementação da reforma, ou seja, uma mudança dos “sistemas de pensar, sentir e agir das organizações onde as pessoas trabalham e às quais dedicam grande parte do seu tempo” (Bilhim, 2008:435).

Sumariamente, retemos a necessidade de mudança das práticas diárias de uma escola de massa retificando o excesso de burocracia e funções, a ausência de trabalho colaborativo, a falta de adequação curricular às necessidades de meio envolvente e a inexistente formação específica relacionada com as necessidades próprias de cada escola. O sucesso da mudança implica o comprometimento de todos, no campo individual e coletivo, exige a clarificação dos objetivos e metas e segurança no resultado, impõe uma solidificação através de reconhecimento e recompensa de todos, intima o desenvolvimento profissional dos membros e precisa de um líder sólido que una os seus professores.

3.1 OS PROFESSORES E A MUDANÇA

A crise que se faz sentir há já alguns anos na classe docente parece querer manter-se por não se percecionarem medidas para a ultrapassar. As razões da atual situação parecem ser a falta de motivação pessoal, a ausência de aposta na profissão, o mau estar permanente perante toda a comunidade educativa, a constante desculpabilização e inexistência de reflexão crítica sobre a ação da classe docente a par de uma postura de desconfiança da sociedade relativamente aos professores (Nóvoa, 1995).

Uma real mudança na profissão de professor implica que cada docente se transforme num ator coletivo, com memória e representações comuns, uma linguagem própria, rotinas de ação partilhadas, espaços de cooperação e dinâmicas de formação partilhadas entre os agentes dessa associação (Nóvoa, 1999). “Não é possível mudar os estilos de aprendizagem dos alunos sem mudar os dos professores” (Alonso, 1998:284). Qualquer processo para a mudança tem de abarcar todos os intervenientes escolares com o mesmo grau de empenho e determinação posicionando a “escola como projeto”, sendo fundamental que as instâncias superiores percebam que todas e quaisquer reformas e inovações impostas no campo curricular aos professores só vão gerar momentos de fracasso e dificuldades, que por sua vez podem progredir para convicções de culpa, frustração e insegurança (Fullan & Hargreaves, 1992).

A literatura apresenta várias fontes geradoras de resistência à mudança, entre as quais surgem as regras de recrutamento dos professores que não são as mais corretas uma vez que facilitam a entrada de indivíduos que nunca tiveram o objetivo de lecionar mas que o fazem enquanto aguardam uma oportunidade melhor e não permitem a participação das escolas e dos docentes neste processo de recrutamento (Esteve, 1991 citado por Nóvoa, 1995). Por outro lado, o nível de instrução da população tem aumentado de tal modo que há pais com graus académicos iguais ou superiores aos professores, o que por vezes resulta na crítica das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes. Ao mesmo tempo, a família tem diminuído o seu peso na educação transferindo para a escola funções da sociabilização, papéis parentais, normas de vida em sociedade para além das tarefas de instrução e estimulação (Alves, 1998). Assim, os professores para além do papel de transmissão de conhecimentos também se vêm obrigados a ter funções de animadores culturais, assistentes sociais, responsáveis administrativos e políticos. Esta realidade acarreta mudança e, consequentemente,

reformulação da conceção do trabalho docente. Também todos os hábitos, costumes e tradições características da atitude dos professores durante anos a fio atuam como pontos de resistência ao processo de desenvolvimento, a cultura individualista e a colegialidade artificial e forçada predominam nas nossas escolas e constituem mais uma resistência, os professores apenas contam com eles próprios para tudo o que desenvolvem na sala de aula, estão deteriorados pela multiplicidade de tarefas que lhes é exigida, ficam de pé atrás com qualquer reforma por terem apenas exemplos de fracasso, teoricamente têm flexibilidade no currículo mas na prática têm de preparar os alunos para um exame, o exagero de recursos com conteúdos programáticos ao dispor trazem dificuldades de gestão e inexistente relação do ensino secundário e ensino superior (Frota, 2011). Todos estes aspetos contribuem para o mau estar docente, ao mesmo tempo que a indefinição de funções transporta uma crise de identidade profissional (Nóvoa, 1991).

As sociedades contemporâneas colocam à escola novos e apaixonantes desafios, que, perante a contradição entre a multiplicação de expectativas (e de necessidades) e a carência e o arcaísmo de meios colocados ao seu dispor, conduzem, demasiadas vezes, não à mobilização para a mudança, mas antes ao desespero ou à rotina (Teodoro, 1994 citado por António e Teodoro, 2003:22).

Este mau estar docente está associado a um conjunto de fatores: violência verbal, física e psicológica nas escolas, as contestações, contradições e riscos da função docente, a exaustão emocional, a despersonalização, a falta de envolvimento pessoal no trabalho, os aspetos demográficos, a excessiva exigência política sobre o trabalho dos docentes, a distância criada entre as funções tradicionais e as novas funções atribuídas aos professores, as más condições de trabalho, as más remunerações e a má imagem dos professores transmitida pelos meios de comunicação.

O trabalho dos professores é em grande parte individual e o tempo passado na escola é dedicado apenas a lecionar e quase nada a refletir, conceber, preparar e analisar o trabalho em conjunto com os seus pares, assim é fulcral combater esta forma de estar, cada professor tem de encarar a mudança como uma forma de resolução dos problemas existentes ao nível da sala de aula e devem “assimilar as profundas transformações que produziram no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando consequentemente os seus estilos de ensino e o papel que vão desempenhar” (Nóvoa, 1999:117).

Neste sentido e para que seja possível alcançar um desenvolvimento no currículo, os docentes têm de assumir uma atitude de reflexão e investigação

que lhes permita tomar decisões em contextos de incerteza, escolher entre alternativas com base no diagnóstico rigoroso das situações, olhar para as possibilidades formativas do meio, contrariamente à atitude burocrática de seguir o programa ou manual igual para todos, de utilizar sempre as mesmas rotinas ou as mesmas técnicas, o mesmo material e a mesma avaliação (Alonso, 1998:298-299).

Pensando a escola como foco da mudança, os professores têm de ser encarados como motores do projeto, logo para que cada professor possa funcionar como agente de mudança é necessário que, através da formação, o professor interiorize novas formas de pensar e atuar (Hargreaves et al., 2001).

A profissão de professor contém especificidades que se constituem como obstáculos ao desenvolvimento profissional, como é a “cultura profissional docente, a intensificação do trabalho docente, a formação contínua, as condições de trabalho e as constantes reformas educativas” (Meirinhos, 2006:34).

O desenvolvimento profissional docente, que consiste em conceber a sua prática como um processo constante de aprendizagem, experimentação e reflexão partilhada, suscitará o desenvolvimento de projetos que satisfaçam, quer os estudantes, quer os professores, quer os restantes intervenientes no processo educativo (Frota, 2011:63).

As culturas de ensino dependem da atitude individual de cada professor, do seu desenvolvimento profissional e das relações que criam com os seus pares e estão na base da mudança das escolas. Ao mesmo tempo, estas culturas de ensino “não devem ser perspectivadas como unitárias, fixas, monolíticas ou inertes” (Smyth, 1991:326).

Pensar no desenvolvimento profissional docente é pensar na formação dos professores baseada na autocrítica, na reflexão, no pensamento autónomo e na autoformação participada. A formação deve ser resultado de um trabalho de reflexão crítico acerca da sua atividade profissional e da constante construção da identidade pessoal. É preponderante criar redes de formação participada que facilitem a compreensão de cada indivíduo no seu todo, criando condições para uma formação interativa e dinâmica com difusão entre os sujeitos de experiências e saberes levando cada docente a ser formador e formando. A formação dos docentes deve abranger a experimentação, a inovação, o ensaio de diferentes formatos de trabalho pedagógico, uma reflexão sobre a sua utilização e investigação assente nas práticas educativas.

Paralelamente é fulcral que tal como não se separa a formação da produção de saber também não se alheie da intervenção no terreno profissional.

A formação dos professores deve ser concebida como uma das componentes de mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (Nóvoa, 1992:17).

A formação profissional deixou de ser vista como um pré-requisito para a mudança e passou a ser parte constituinte desta, a qual deve interrelacionar-se com o projeto educativo na busca da melhoria da escola (Nóvoa, 1995), do mesmo modo que os movimentos associativos e colaborativos entre as universidades e as escolas se revelam preponderantes como “um impulso para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da escola, revertendo também na capacidade da universidade adquirir um conhecimento mais adequado da realidade escolar e, portanto, das necessidades de formação dos professores e estratégias mais adequadas” (Alonso, 1998:301).

Ao terminar este capítulo acresce sublinhar a necessidade urgente de solucionar os campos impeditivos de desenvolvimento relativamente à organização e gestão escolar, ao tipo de liderança e ao tipo cultura de docente, sendo que as investigações nesta temática apontaram para a permanência da cultura do individualismo no ensino em geral e da colegialidade artificial ao nível do ensino secundário (Sarmiento, 1994; Mendes, 1999; Lima, 2002) sendo importante seguir o caminho contrário com o objetivo de estabelecer culturas de colaboração procurando o desenvolvimento, a mudança e a melhoria, esperando-se que o poder central venha a permitir que os professores passem mais tempo com seus pares, refletindo, traçando estratégias e avaliando construtivamente a prática uns dos outros, de modo a deixarem de ser meros executores do currículo, e menos tempo em sala de aula e, sobretudo, em trabalhos burocráticos.

PARTE II
METODOLOGIA

Como referimos, o objetivo central do nosso estudo é identificar, analisar e compreender as visões e percepções de professores face ao seu percurso profissional, num contexto marcado por mudanças e incertezas.

O objeto de estudo é constituído por 186 textos produzidos por 62 professores que se constituem como breves narrativas autobiográficas com abordagem de como iniciaram a carreira, que vivências surgiram ao longo dos anos de ensino e de que forma vivem a profissão nos dias atuais.

Um estudo investigativo acarreta sempre a seleção de uma metodologia por parte do investigador que possibilite a recolha de dados fiáveis e pertinentes que originem a interpretação e o entendimento do objeto de estudo (Quivy e Campenhoudt, 1992). Este estudo apresenta uma natureza autobiográfica cujo intuito passa por registar as percepções e representações de um grupo aleatório de sujeitos que no momento se encontram no exercício de funções docentes.

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994:49) “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecida do nosso objeto de estudo”. Este tipo de metodologia “desenvolve-se na situação natural, sendo o investigador o instrumento de recolha de dados. A sua preocupação essencial é descrever, referindo o processo, analisando os dados indutivamente e preocupando-se com o significado das coisas” (Tuckman, 2002:532). Assim, o investigador caminha no sentido da “busca de significados pessoais, para o estudo de interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes” (Coutinho, 2005:5).

2.1 Questões da Investigação

A cultura profissional docente é o referente do nosso estudo a partir do qual formulamos as questões que servirão de eixos orientadores da pesquisa:

- i) como viveram os professores o início da profissão?
- ii) que episódios mais marcaram a vida profissional dos docentes?
- iii) O que pensam, o que sentem, como vivem hoje os professores nas escolas?
- iv) As políticas globais definidas pelo ME estão a afetar os modos de ser professor?
- v) Os professores influenciam a construção de projetos de melhoria ou adotam de preferência disposição de alheamento e distância?

2.2 Orientações Metodológicas

2.2.1 Procedimentos e Instrumento de Recolha de Dados

O nosso design de estudo visa ouvir os professores porque “é preciso escutar a voz do professor, a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula. A incapacidade de se compreender esta voz representa uma incapacidade de compreender o ensino” (Hargreaves, 1998:282).

A finalidade da nossa investigação levou-nos a optar por um questionário de resposta aberta como instrumento de recolha de dados seguindo o caminho da natureza interpretativa e dando voz aos professores pois “escrever é ajudar a nascer, é “dar voz” àqueles que foram objecto de estudo” (Vasconcelos, 2006:101). Neste sentido, parece-nos facilitador a sua utilização pelo baixo custo, por não ser necessário a presença do investigador durante o preenchimento, pela execução não ser imediata, mas quando mais lhes for conveniente e por garantir o anonimato o que pode favorecer a autenticidade das respostas dadas pelos inquiridos.

Com o objetivo de experimentação e possível melhoramento efetuamos, em meados do mês de Julho, um pré teste ao nosso questionário, o qual distribuímos por dez professores da uma escola secundária com 3º ciclo, de modo aleatório e por conveniência em termos de disponibilidade de participação (anexo um).

De seguida, efetuamos reajustamentos em alguns pontos, uma vez que percebemos que era importante para o estudo acrescentar as informações relativas ao vínculo profissional e ao número de anos na carreira docente. No que concerne às três questões centrais foi necessário referir em cada uma das questões que os docentes deveriam escrever um pequeno texto, em vez de o fazermos na introdução do questionário, dado que tivemos vários inquiridos, no pré teste, que apenas escreveram uma frase como resposta a cada questão.

Na concretização do questionário tivemos a preocupação de recorrer a uma linguagem clara e objetiva e de certa forma atrativa. A estrutura do questionário envolve um parágrafo introdutório com uma apresentação da instituição e da investigação, explicitando o objetivo do estudo. Posteriormente, surge uma área destinada à recolha de elementos caracterizadores da amostra, à qual se seguem três questões de resposta aberta. As referidas questões são adequadas à problemática central e aos objetivos do nosso estudo (anexo dois).

Também elaboramos uma carta (anexo três) de consentimento informado onde se referia o objeto, os objetivos e as garantias dadas pelo investigador, a ser entregue e assinada por cada docente, depois de lida, aquando da receção do questionário.

A distribuição do inquérito decorreu essencialmente ao longo dos meses de Setembro e Outubro, apesar de inicialmente termos planeado apenas um mês para o efeito, o de Setembro de 2013 aproveitando o momento de acalmia e maior motivação devido aos docentes estarem a regressar do período de férias.

Os inquéritos foram distribuídos por três escolas, pela turma da mestrado em Ciências da Educação Universidade Católica do Porto dada disponibilidade e mediação do orientador desta dissertação e por email. Ao todo foram entregues 113 questionários e devolvidos 62 (anexo quatro).

2.2.2 Administração da Recolha de Dados

A principal dificuldade com que nos deparamos ao longo do processo de recolha de dados centrou-se na ausência de disponibilidade dos professores efetuarem o inquérito. Enquanto que alguns docentes explicavam que de momento não tinham tempo para preencher o inquérito, outros desculpavam-se dizendo “ainda se fosse de cruzinhas” e outros afirmavam que iriam preencher assim que tivessem tempo, mas depois nunca mais procederam à entrega e quando abordados sobre o assunto referiam que ainda não tinham conseguido responder ao questionário. Simultaneamente, alguns docentes, na entrega do questionário, confidenciaram que não tinham muito jeito para escrever textos como era solicitado. No quadro que se segue expomos os locais onde foram distribuídos os questionários, a quantidade entregue e o volume recebido.

Quadro 1: Distribuição dos questionários.

Local	Entrega	Receção	Valor percentual das respostas
Escola 1	20	5	25 %
Escola 2	22	15	68,2 %
Escola 3	8	3	37,5 %
Universidade Católica do Porto	13	13	100%
Email	50	26	52 %
Total	113	62	54,9 %

Como podemos observar existe uma grande discrepância entre o número de entrega e o número de receção dos questionários o que no nosso ponto de vista estará relacionado com toda a agitação e polémica resultantes das reformas educativas recentemente implementadas pelo Ministério da Educação e, ao mesmo tempo, com a redução dos salários dos professores. Por outro lado, as mudanças ao nível organizacional que se traduziram na prática no aumento de trabalho burocrático e no aumento número do horas semanais de frequência na escola também contribuem para as dificuldades que encontramos. A saturação relacionada com a profissão é uma realidade à medida que os anos de carreira se vão aglomerando e neste momento está empolada por todas as razões que acabamos de enumerar. A par de tudo isto, também

temos um outro aspeto relevante que diz respeito aos anos de final de carreira em que grande parte dos professores desinvestem na profissão, dedicando muitas vezes o seu tempo a outras atividades, e apenas aguardam pela chegada da reforma.

2.2.3 Caracterização dos Sujeitos Respondentes

A amostra disponível ou “o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informações e extrair conclusões” (Tuckman, 2002:338) da nossa investigação é constituída por 62 docentes do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Os elementos do grupo amostral estão distribuídos por diversas escolas da zona do grande Porto por conveniência e facilidade na entrega pessoal do questionário.

O gráfico que de seguida vamos apresentar caracteriza a nossa amostra relativamente ao sexo, ao vínculo que cada professor apresenta com o Ministério da Educação, a quantidade de anos a que os docentes exercem a profissão e a faixa etária em que se inserem (gráfico 1).

A nossa amostra é constituída maioritariamente por professoras (61,3%) e, ao mesmo tempo, por docentes vinculados a uma escola ou agrupamento de escolas (66,1%), enquanto os restantes se distribuem pela vinculação de quadro de zona pedagógica (16,1%) e com vínculo temporário (17,7%). No que concerne aos anos de carreira a percentagem mais alta de tempo de serviço pertence ao intervalo entre 11 e 20 anos (43,6 %), seguindo-se o intervalo entre 21 e 30 anos (33,9 %), até 10 anos (12,9%) e, por último, com mais de 30 anos (9,7%). A faixa etária dos professores inquiridos distribui-se de uma forma equilibrada pelos três intervalos, 33,9% apresenta a idade compreendida entre os 30 e os 40 anos, 30,6% entre os 41 e os 50 anos e 35,5 % com mais de 50 anos.

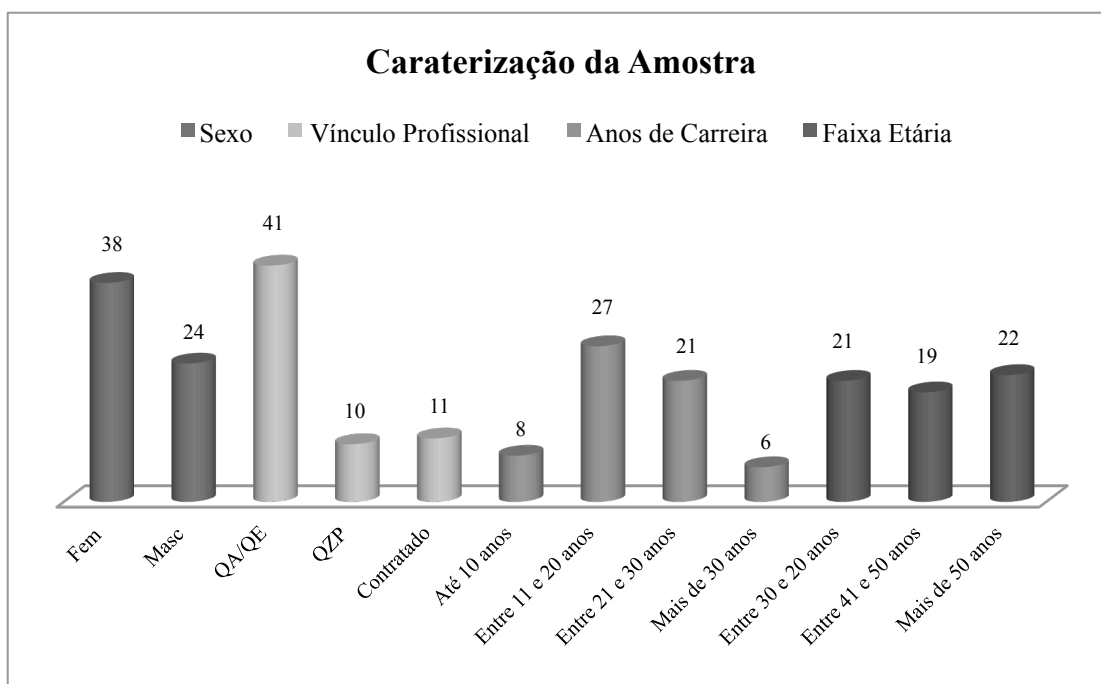


Gráfico 1: Caraterização da amostra nos parâmetros do sexo, do vínculo profissional, dos anos de carreira e da faixa etária.

A cada inquérito foi atribuído um sistema de codificação, onde o número corresponde à ordem de recepção do inquérito e a letra ao sexo a que corresponde, ou seja, o inquérito designado por 1F corresponde ao primeiro inquérito recebido e pertence a uma professora (anexo quatro).

2.2.4 Procedimentos de Análise dos Dados

O tratamento dos dados centra-se na análise de conteúdo, que corresponde a “um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006:107), “a uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação (Stemier, 2001 citado por Esteves, 2006:107), a uma variado número de “técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo de mensagens” (Bardin, 1995:38). Através deste método é possível sistematizar os dados qualitativos e na sequência estabelecer categorias relevantes para a interpretação e enquadramento dos dados.

Segundo os autores Miles & Huberman (1984:23) a análise qualitativa deve abranger três etapas: a “redação” dos dados, a “apresentação/organização” dos dados com o intuito de estabelecer comparações e a “interpretação e verificação” dos dados. Em

termos da “apresentação/organização” dos dados, os autores sublinham a importância de uma organização que facilite e promova a tarefa de interpretação. Assim, no nosso estudo, após uma leitura flutuante das respostas dadas pelos professores criamos categorias e subcategorias para cada uma das três perguntas que constam do inquérito, ao qual se seguiu uma distribuição do conteúdo por essas categorias de acordo com “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” defendido por Bardin (1995:37).

Com o decorrer do processo de categorização dos conteúdos foi necessário proceder a alguns ajustes nas categorias e subcategorias inicialmente criadas até chegarmos ao patamar atual. Segundo Vala (1986:111) “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos”. Ao longo do nosso estudo utilizamos os dois processos e em apêndice é possível consultar a primeira versão da nossa categorização (anexo cinco) e a última que versão que desenhamos (anexo seis).

Em paralelo e porque a frequência e a quantidade de citações nos parece fornecer alguns significados, iremos, pontualmente, recorrer à utilização de dados quantitativos no sentido de estes nos auxiliarem na nossa interpretação dos resultados obtidos. Contudo a nossa investigação mantém o seu carácter naturalista qualitativo e interpretativo.

A leitura dos conteúdos decorreu em termos horizontais, ou seja, foi lida a mesma pergunta em todos os questionários analisando-se a abordagem do tema por cada um dos professores. A organização dos conteúdos foi criada pergunta a pergunta mediante a obtenção da melhor estratégia de apresentação para a interpretação dos resultados.

No momento seguinte codificámos os quadros com as dimensões, as categorias e as subcategorias para análise dos conteúdos das respostas e procedemos ao agrupamento das unidades de registo, colocando os parágrafos, as frases, ou excertos de frases mediante a pertinência destes para dada categoria.

O quadro que agora apresentamos resume as categorias e subcategorias criadas para organização dos resultados encontrados facilitando a análise e interpretação dos mesmos.

Quadro 2: Categorização dos Resultados

INÍCIO DA PROFISSÃO		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	
Expectativas/Ambições/Sonhos	Realização profissional/auto realização	
	Formação complementar	
	Segurança profissional	
	Relação pessoal/pedagógica	
	Reconhecimento Pessoal	
Ausência de Sonhos		
Incertezas		
EPISÓDIO MAIS MARCANTE		
SUBCATEGORIA	Contexto Cognitivo	Contexto Afetivo
Políticas Educativas		
Alunos		
Encarregados de Educação		
Pares		
Funções		
Desenvolvimento Pessoal/Profissional		
Realização Financeira		
Outras		
VIVER HOJE A PROFISSÃO		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	
Ansiedade / Sofrimento / Tristeza / Angústia / Pesadelo	Destruição da escola pública	
	Degradação das condições de trabalho	
	Futuro	
	Viver a profissão	
	Problemas de saúde	
Desilusão / Revolta / Desespero / Desalento	Descredibilização/desvalorização da profissão	
	Degradação das condições de trabalho	
	Deturpação do papel do professor	
	Alunos	
	Políticas educativas	
Motivação / Realização / Alento	Desenvolvimento pessoal/profissional	
	Alunos	
	Gosto pelo ensino	

2.2.5 Ética da investigação

No sentido de obter total transparência no nosso estudo, cada professor abordado recebeu uma carta que informava os objetivos da investigação, os moldes em que esta iria de correr, a instituição que a apoia o estudo, oficialização do compromisso de confidencialidade e, por último, o pedido de consentimento da utilização dos dados.

Paralelamente, tivemos o máximo cuidado para obter a confidencialidade dos dados obtidos, de tal forma que cada inquérito recebeu, como anteriormente explicamos, um

código de identificação, uma vez que o nosso interesse ia ao encontro dos resultados de um grupo de professores sobre dado assunto e não de um professor em particular (Tuckman, 2002).

Ainda na questão da confidencialidade, a autora e o orientador deste estudo foram os únicos elementos a terem acesso aos questionários recolhidos.

PARTE III
APRESENTAÇÃO E
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos apresentar os dados que recolhemos através do inquérito aberto distribuído aos professores e tentar perceber o porquê dos resultados encontrados. O capítulo será organizado de acordo com as questões organizadores da inquirição: primeiro apresentamos as respostas obtidas na questão relativa às ambições e sonhos do início da carreira docente, de seguida as reflexões sobre o episódio mais marcante e, por último, a reflexão sobre como vive hoje a profissão. Em cada uma destas interpelações iremos explicitar as categorias e subcategorias que definimos e a frequência com que os professores as enunciaram.

3.1 Início da Carreira

O inquérito efetuado aos docentes iniciava com a questão “Que ambições e sonhos tive no início da profissão?”. Os dados recolhidos por esta questão foram distribuídos por três categorias: i) expectativas, ambições e sonhos, ii) ausência de sonhos e iii) incertezas. Contudo, a primeira categoria acolhe a larga maioria dos registos com 112 unidades de registo, o que corresponde a 95,7% dos dados encontrados.

A categoria expectativas, ambições e sonhos repartiu-se por cinco subcategorias: realização profissional/autorrealização, relação pessoal/pedagógica, segurança profissional, reconhecimento profissional e formação complementar. No gráfico que de seguida apresentamos iremos expor a frequência de unidades de registo em cada uma das subcategorias.

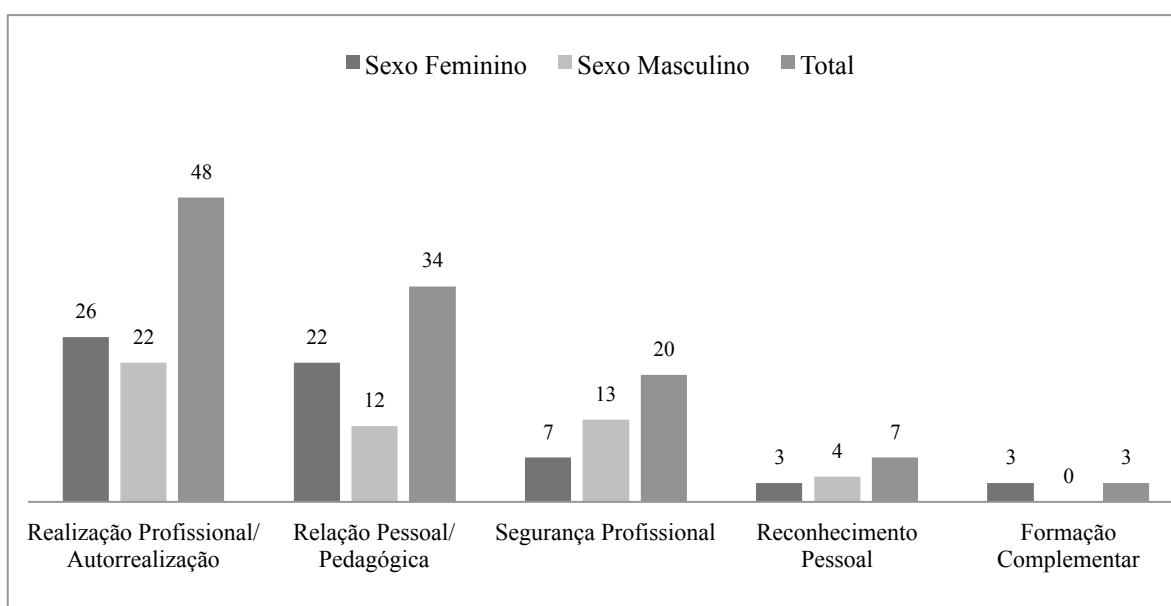


Gráfico 2: Expectativas, ambições e sonhos que ocorrem no início da profissão.

As cinco subcategorias que definimos corresponderão provavelmente às motivações iniciais para a carreira docente dos professores inquiridos, as quais se associam à identidade profissional de cada um deles (Kelchtermans, 1995).

Analisando as subcategorias representadas no gráfico anterior a **realização profissional/autorrealização** apresenta uma predominância significativa sobre as restantes. Nesta subcategoria os inquiridos escreveram que as suas expectativas, ambições e sonhos se centravam em ter uma profissão socialmente reconhecida.

“Conseguir ter uma profissão credível” (1.3M)
“a minha ambição no início da carreira era ter uma profissão muito bem vista pela opinião pública” (1.4M)
“Também idealizei uma carreira profissional dignificante, reconhecida e razoavelmente remunerada” (1.32M)

Esta expectativa de ter uma profissão socialmente reconhecida é facilmente entendida pela teoria de Herzberg (1959) onde os fatores verdadeiramente motivacionais dizem respeito à capacidade de construção de carreira, de promoção pessoal e de reconhecimento.

Ao mesmo tempo a contribuição direta na formação integral dos alunos foi uma ambição claramente explícita por diversos docentes, tal como, a vontade de conseguir ser um agente de mudança e contribuir para a formação das novas gerações.

“também eu queria ser professora para mudar, de alguma forma, a vida dos meus alunos, vê-los crescer e tornarem-se homens e mulheres melhores.” (1.9F)
“A minha principal ambição como professora é a de poder contribuir, de forma significativa, para a formação pessoal e social dos meus alunos (...) tentando servir de “modelo” para os meus alunos” (1.12F)
“levar o saber aos outros e modificar a sua mentalidade, abrir caminhos e tornar os discentes seres pensadores e mais cultos” (1.16F)
“O sonho é, pois, esse o de ver o Outro cumprir-se, e deixar-se contagiar por esse gosto.” (1.18M)

Esta ambição de se realizar vendo o outro crescer é uma das dimensões mais expressivas e significativas de uma profissão essencialmente relacional.

A ambição de ser um bom professor, um bom pedagogo, um docente que conseguia cumprir todos os objetivos que lhe eram propostos nas várias dimensões que a profissão docente combina esteve presente no início da carreira de diversos professores questionados.

“tentar proporcionar aos meus alunos as mesmas sensações e experiências positivas e gratificantes que vivi durante as minhas aulas de Educação Física. A minha ambição era ser um bom professor” (1.5M;)

“ser boa professora” (1.7F)

“Chegar no fim de muitos anos e ainda gostar de dar aulas; Conseguir juntar uma preparação científica sólida no gosto de trabalhar, tanto para mim, como para os alunos.” (1.15M)

“Era meu objetivo/ambição a possibilidade de formar cidadãos ativos, críticos, participativos e não apenas alunos que “debitavam” a matéria sem qualquer espírito crítico” (1.19F)

“ser professora era mudar vidas, abrir horizontes, inspirar.” (1.30F)

“Ambicionava ser um professor humano, correto, competente, um pedagogo. Ser um incentivador à descoberta” (1.34M)

“Sonhava, igualmente, em corresponder em contexto de sala de aula a todas as necessidades específicas de aprendizagem que cada um deles poderia apresentar” (1.41F)

A ambição de alcançar o estatuto de professor exemplo destes docentes poderá estar associada aos três níveis de necessidades intrínsecos a todos os indivíduos defendidos por McClelland (1954), onde um deles, neste caso a necessidade de dominar e afetar o meio circundante, a par de ligações de liderança, se sobressai.

A subcategoria **relação pessoal/pedagógica** também apresentou múltiplos registos de entre os professores participantes no estudo aparecendo no segundo lugar de frequências. Ao nível desta subcategoria parece-nos que se salientam duas expectativas gerais, a de conseguir ajudar os alunos a crescer como um todo e a de criar uma boa relação com os alunos que resultasse na procura do bom desempenho escolar e, até mesmo, na aprendizagem mútua.

Exemplo do querer auxiliar os alunos no seu processo de formação como indivíduo completo são as citações que se seguem.

“No início de carreira achava que o meu papel como educadora era importante, sentia que podia mudar mentalidades, alterar comportamentos.” (1.8F)

“também eu queria ser professora para mudar, de alguma forma, a vida dos meus alunos, vê-los crescer e tornarem-se homens e mulheres melhores.” (1.9F)

“Tinha como ambição ajudar os alunos/as no seu percurso escolar, quer na sua formação enquanto estudantes, quer na sua formação como Homem, inseridos num contexto social.” (1.11M)

“A minha ambição como professora é a de poder contribuir, de forma significativa, para a formação pessoal e social dos meus alunos.” (1.12F)

“almejava, também, contribuir para a formação integral dos meus alunos” (1.13M)

“A ambição reduz-se ao ensinável – ajudarmos a que o Outro cresça,” (1.18M)

“Tinha a esperança de poder ajudar a formar BONS SERES HUMANOS” (1.25M)

“O meu sonho (...) poder contribuir, com os meus conhecimentos, para um processo de ensino/aprendizagem em que o outro (os alunos) estivessem em primeiro lugar.” (1.52F)

Nestes depoimentos percebe-se que a identidade própria por de trás da profissional se evidencia no papel de educador para a vida e como estratégia de conquista para o despertar do conhecimento, mostrando outra forma de olhar para a escola.

A par desta vontade foi explícito o desejo de determinados professores perspetivarem uma envolvimento com os seus alunos que esteve na base do sucesso destes.

“Detestaria ter de me sentar a uma secretaria a trabalhar” (1.6F)
“E pretendia, sobretudo, ser uma mediadora – de saberes, de princípios, de vivências.” (1.10F)
“ajudar o aluno a encontrar os meios necessários, desenvolver capacidades e adquirir os conhecimentos indispensáveis às necessidades da sociedade enquanto indivíduos.” (1.27M)
“Queria estar com jovens, transmitir-lhes os meus conhecimentos, aprender com eles.” (1.33F)
“Ambicionava poder ensinar, poder aprender, desenvolver laços com todos aqueles que iriam-se atravessar na minha carreira (...) desenvolver afetos, gerir emoções, fazer parte do crescimento intelectual e humano dos meu alunos” (1.34M)
“O grande sonho sempre foi trabalhar com jovens (...) transmitir valores como a solidariedade, o empenho, a superação, a entajuda, o espírito de equipa” (1.37M)
“ambicionava motivar todos os alunos, sem exceção” (1.41F)
“O contacto com os jovens seria o ponto de partida para uma viagem colaborativa: ensinar e aprender ao mesmo tempo.” (1.46F)
“encontrava-me imbuída de sonhos e expectativas que se centravam no meu contributo em termos de construção de identidades, mais do que transmissão de conhecimento por si só” (1.47F)
“No fundo, dar o meu contributo para que todos construamos uma sociedade mais humana, mais justa, mais solidárias, mais feliz.” (1.50F)

As citações dos professores inquiridos aqui apresentadas refletem o poder que a relação professor – aluno pode ter sobre o sucesso escolar. Estes docentes parecem conscientes de que se o aluno gostar do professor é mais fácil vir a gostar da disciplina e, consequentemente, de vir a alcançar o sucesso.

Tais depoimentos vão ao encontro da teoria de Alderfer (1972), segundo o qual a motivação pode surgir pelas “necessidades de desenvolvimento pessoal e de crescimento” assentes numa perspetiva de “prestar contribuições positivas” (Monserrat, 2004:25). O ser professor pode acarretar muito mais que transmitir conhecimento, mediante a sua identidade a sala de aula pode ser um palco de debate, onde todos ouvem e se exprimem e, claro, aprendem, num ambiente de conforto e confiança formando uma nova geração e desenvolvendo o professor como pessoa e profissional.

Nesta subcategoria da relação pessoal/pedagógica encontramos escassas menções à expectativa de criar relações com os seus pares e restante comunidade escolar.

“Tinha muitas expectativas positivas dado que gosto muito de ensinar e privar com a comunidade escolar” (1.1F)
“Imaginava o ambiente entre professores culturalmente interessante e intelectualmente rico.” (1.15M)
“esperava aprender muito e viver muito” (1.16F)

Esta escassa inscrição dos pares no desenvolvimento profissional é reveladora de uma propensão para os não incluir nos palcos em que se vai realizar a profissão. Esta linha de pensamento dos docentes é fruto da formação inicial de que foram alvo, onde todo o incentivo e diretrizes recebidos encaminharam e exploraram o trabalho individual, o que confere a “cultura aprendida, resultante de uma aprendizagem feita na formação ou ao longo de vários anos de experiência profissional” (Frota, 2011:78).

Uma outra subcategoria que identificamos foi a **segurança profissional** onde os docentes no início da carreira sonhavam com uma carreira que lhes oferecesse estabilidade, comodidade trabalhando perto da sua residência, satisfação por poderem escolher a escola desejada, receber um bom vencimento e reformarem-se a tempo de aproveitarem a vida.

“com futuro garantido” (1.3M)
“A perspectiva de me reformar aos 55 anos”, “A minha ambição no início da carreira era ter uma profissão (...) bem remunerada” (1.4M)
“tentar a médio prazo efetivar numa escola perto da minha residência.” (1.5M)
“ambicionava integrar o quadro de nomeação definitiva do Ministério de Educação e a progressão contínua na carreira através do anos de serviço e da realização de formação académica superior que me permitisse reduzir o número de anos necessários para atingir o último escalão da carreira docente.” (1.13M)
“Ter uma vida profissionalmente estável” (1.23M)
“Pensava que ia ter uma carreira estável e financeiramente compensadora a longo prazo.” (1.55F)
“Tinha como principais ambições (...) ter um horário completo e um lugar de trabalho estável e relativamente próximo de casa.” (1.57F)

A ingressão na carreira docente destes professores parece estar associada a uma estabilidade profissional, a uma segurança económica e à procura de uma qualidade de vida considerável, ou seja, aos fatores que Herzberg (1959) reconhece como realmente motivacionais para um indivíduo, e que vão ao encontro das possibilidades de construção e promoção de uma carreira, tal como, as necessidades segurança e sociais de Maslow (1954), no sentido de ter um emprego e estabilidade e integrar uma classe social.

Paralelamente, as motivações apresentadas por estes docentes compactuam com o grupo das motivações ativas descritas por Huberman (1992), as quais correspondem a motivações materiais intrínsecas ao salário e à estabilidade profissional, e que, segundo o autor, podem acarretar um forte grau motivacional.

As escolhas por uma carreira docente destes professores podem também estar associadas à própria identidade de cada um, uma vez que a identidade de um professor assume uma posição estratégica na motivação, satisfação e no comprometimento (Day, 2007^a).

O **reconhecimento social** também integra uma das nossas subcategorias onde os sonhos docentes se centram no reconhecimento do seu trabalho pelos alunos, pela comunidade escolar, pelos pais e pela sociedade em geral.

“A minha ambição no início da carreira era ter uma profissão muito bem vista pela opinião pública” (1.4M)
“ser reconhecida como alguém competente e digna da profissão” (1.16F)
“Outra das minhas ambições foi igualmente trabalhar e desempenhar bem o meu trabalho de forma a vê-lo reconhecido pelos meus alunos, encarregados de educação e sociedade em geral” (1.28M)
“Sonhava ser uma professora reconhecida pelo trabalho que desempenhava por parte da comunidade escolar (pais/EE, etc).” (1.42F)

Os cinco registos aqui referenciados acentuam a centralidade do reconhecimento do outro, a importância do espelho da opinião pública e da comunidade escolar. Estas visões revelam que a identidade profissional se constrói através dos olhares dos outros, sendo os sujeitos em larga medida construídos a partir das visões e representações externas. O reconhecimento social aqui explícito identifica-se com as necessidades de estima de Maslow (1954) e com os fatores motivacionais de Herzberg (1959).

A **formação complementar** foi a subcategoria com menos referências, apenas três professoras mencionaram o desejo de continuar a sua formação a par da carreira docente.

“ambicionava tirar o Mestrado (o que ainda não concluí)” (1.9F)
“pensava que se conseguisse o destacamento, próximo da minha residência, tentaria continuar alargar os meus horizontes” (1.38F)
“tirar o mestrado na área de Educação Física e Lazer.” (1.38F)

Esta escassez de frequências é reveladora de que *estes* docentes não veem o conhecimento e a aprendizagem permanente como fatores de sedução e de investimento profissional, podendo indiciar uma predisposição ou uma crença de uma formação para toda a vida. Esta disposição pode indiciar a propensão para um baixo nível de investimento no desenvolvimento profissional contínuo.

Parecendo ser esta a disposição maioritária, registre-se a manifestação residual de um desejo de formação que pode estar associado ao entendimento da necessidade de inovação (Hargreaves & Fullan, 1996), mas situada na margem da tendência dominante.

Os resultados encontrados na nossa questão relativa ao início da carreira docente vai ao encontro do que Machado (1996) defende ao apontar vários aspetos motivacionais para a profissão, entre os quais a realização pessoal e profissional, que surge no nosso estudo como a subcategoria mais referida, tanto no sexo feminino como no sexo masculino.

O mesmo autor também salienta que quando um professor tem turmas de alunos que deixam o docente ensinar e construir uma relação assente na afetividade, os discentes constituem um fator de motivação como aqui verificamos pelo segundo lugar de respostas (relação pessoal/pedagógica) que obtivemos na questão sobre os sonhos e expectativas do início da carreira.

A terceira subcategoria mais referida pelos nossos docentes foi a segurança profissional que segundo Huberman (1993, citado por Machado, 1996) um dos grupos motivacionais para a docência são as motivações materiais inerentes ao salário e à estabilidade profissional.

O grupo de referências encontrado na categoria ausência de sonhos corresponde a quatro professoras. Esta categoria surge minoritariamente e parece transparecer a insegurança, a prudência em relação à profissão que escolheram, o receio de falhar numa atividade que acarreta uma constante avaliação dos membros da comunidade a que pertence. Os alunos, os professores colegas, a direção da escola, os auxiliares da educação, os funcionários da secretaria, e todos os outros membros que operam numa escola opinam sobre o professor, sobre a sua forma de estar, sobre o seu modo de

ensinar, sobre a capacidade de lidar com a (in) disciplina das turmas, se são profissionais ou se são “baldas”, se faltam frequentemente ou não.

Também detetámos um registo que catalogámos na categoria incertezas, onde o professor revela a sua indecisão pela profissão devido às reticências que tinha em relação a esta e que parece continuar a ter.

O gosto pelo ensino pode transportar os professores para via de ensino, mas ao mesmo tempo a exigência e os constantes desafios da profissão, a necessidade de formação paralela à atividade, a adaptação às mudanças da sociedade repensando o modo de ensinar e cativar os alunos para a aprendizagem são fatores que muitas vezes afoguentam os professores da profissão.

3.2 Episódio mais marcante da carreira

A segunda questão do nosso inquérito foi “Que episódio foi profissionalmente mais marcante (em termos cognitivos e/ou afetivos) na minha carreira profissional?”.

Quando questionados quanto ao episódio mais marcante os professores pronunciaram-se de um modo expressivo, apontando os alunos como a fonte do episódio mais marcante das suas carreiras de docente, tanto ao nível cognitivo como ao nível afetivo.

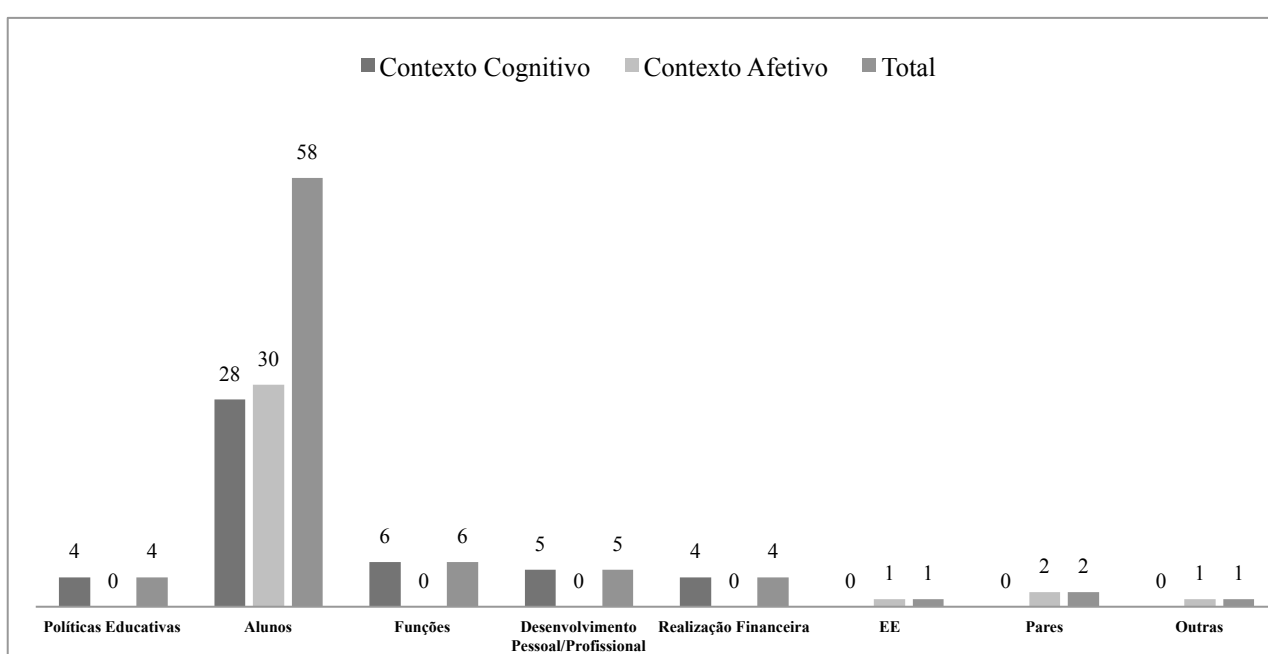


Gráfico 3: O episódio mais marcante da carreira docente.

Pelos resultados encontrados definimos mais seis subcategorias, as políticas educativas, as funções exercidas pelos professores, o desenvolvimento pessoal e profissional e a realização financeira que surgem com um número equivalente de registos e todos no contexto cognitivo.

Também os encarregados de educação e os colegas professores foram citados por alguns docentes no domínio afetivo como personagens fulcrais do momento mais marcante da sua vida profissional.

Numa subcategoria residual que intitulamos de outras encontramos uma unidade de registo de carácter afetivo.¹

Passando agora a analisar cada uma das subcategorias, todas as referências encontradas na subcategoria **políticas educativas** apontam a mudança de escola como um episódio marcante na carreira docente.

“No início da carreira, as mudanças, quase anuais, de escola foram sempre episódios marcantes.” (2.19F)

“O facto de neste momento estar noutra escola está-me a marcar pela negativa, pois são mudanças muito acentuadas em torno de todo o sistema.” (2.26F)

“- A minha efetivação num quadro de escola no arquipélago dos Açores.” (2.32M)

Apesar de todas as escolas estarem sobre as mesmas normas e diretrizes e serem regidas pelo Ministério da Educação existem muitas diferenças de escola para escola, ao nível dos recursos humanos e ambiente entre os professores, dos recursos materiais, das infraestruturas, da forma de ação da direção, entre muitos outros fatores que influenciam os docentes na formação da sua opinião sobre determinada escola. A cultura docente predominante e a cultura organizacional efetiva numa escola determinam todos estes fatores com os quais cada professor se identifica ou não. A par de tudo isto o desconhecimento das pessoas à sua volta que se traduz no isolamento e individualismo, assim como, a instabilidade proveniente da constante mudança e ruptura com os laços criados. Todas estas referências de mudança de escola identificados por alguns professores como episódios marcantes na carreira são resultantes da errância da profissão donde sobressai uma natural destabilização, inconformismo e desânimo pela constante mudança a que obriga.

Na subcategoria **alunos** encontramos muitas referências quer no contexto cognitivo, quer no contexto afetivo. Esta subcategoria é claramente predominante nas respostas dos docentes inquiridos. Tal presença expressiva significa que a profissão docente se constrói tendo como referência os alunos, a relação pedagógica assenta num triângulo cujos dois vértices privilegiados são os professores e os alunos com a valorização dos “processos relacionais e formativos” e o terceiro vértice menos considerado corresponde ao saber (Nóvoa, 2000).

¹ Este acontecimento teve origem num desentendimento de um funcionário com um aluno, donde resultou o pior desfecho possível, que deixou marcas no docente inquirido.

No âmbito cognitivo alguns registos apontaram para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais.

“solicitaram-me para um desafio, acompanhar alunos NEE, institucionalizados devido ao abandono familiar, a uma visita de estudo de dois dias... aceitei o desafio, e revelou-se para mim uma extraordinária experiência.” (2.34M)

“Ter dado aulas a alunos com paralisia cerebral e ver alguma evolução nos mesmos.” (2.36M)

“A situação mais marcante, pela qual já passei, foi no meu sétimo ano de trabalho, quando me atribuíram, no horário, a disciplina de Desenvolvimento Motor Geral, lecionada a alunos com necessidade educativas especiais.” (2.39M)

O novo desafio suscitado pelo trabalho com alunos com características diferenciadas e que constituem uma incógnita para os professores cuja formação não contemplou tal área funciona como motivação fruto de uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e de crescimento, o que vai ao encontro da teoria de McClelland (1961) que aponta como um dos focos da motivação das pessoas a necessidade de alcançar objetivos desafiantes e o desejo de ser cada vez melhor (Teixeira, 2005), assim como, o desejo que lhes sejam atribuídas novas tarefas.

Ao mesmo tempo detetámos registos referentes à atribuição de turma com alunos bastante problemáticos.

“O que sempre me custou mais – Foi ter turmas CEF ou alunos Supletivos ou turmas de alunos mesmo muito mal comportados e com muitas dificuldades de aprendizagem e a quem a escola nada diz... e que não querem mesmo lá estar mas não há mesmo nada a fazer-lhes...” (2.6F)

“Tive sim uma fase mais marcante e que coincidiu com o primeiro ano de leção numa escola TEIP” (2.28M)

“Quando distribuíram os horários reparei que tinha uma turma PIEF.” (2.38F)

O trabalho com alunos problemáticos em termos de indisciplina e de falta de interesse por aprender constitui para um professor uma fonte de insatisfação que atua como motor da insatisfação e representa um fator intrínseco propulsor dessa mesma insatisfação (Nias, 1981). Assim é perceptível que este tipo de alunos representem momentos marcantes na carreira dos professores que aqui se manifestaram. Estes professores evidenciam a humilhação que o professor sente quando os alunos são indiferentes às suas estratégias e esforços para lhes ensinar algo, causando um sentimento de frustração e mal-estar. Este tipo de sentimentos pode originar uma crise de identidade tornando vulnerável a afirmação pessoal e profissional destes docentes (Jesus, 2000).

O alcance do sucesso dos alunos foi outro aspeto apontado como episódio mais marcante das carreiras por parte dos nossos docentes.

“Não posso dizer que tenha havido um só episódio, porque todas as pequenas vitórias alcançadas com os alunos, sobretudo os mais fracos e os mais carentes, eram grandes feitos.” (2.9F)

“Ver alunos a ganhar gosto pela disciplina” (2.15M)

“A saída das notas de exame/entrada de alunos na primeira preferência do Ensino Superior, pois sentimos que também fomos responsáveis pela sua felicidade.” (2.16F)

“Ter finalmente ao fim de mais de 10 anos de serviço, uma aluna à qual dei 20 valores sem qualquer hesitação.” (2.57F)

As respostas destes professores enaltecendo o sucesso dos alunos refletem as necessidades do topo da pirâmide de Maslow (1954), as necessidades de realização pessoal com a concretização dos objetivos, assim como, os fatores intrínsecos de Herzberg (1959) pelo prazer obtido com o sucesso dos alunos, a necessidade de desenvolvimento pessoal prestando contribuições positivas (Alderfer, 1972), e a necessidade de alcançar objetivos desafiantes (McClelland, 1961).

Por outro lado o reconhecimento do trabalho do professor também surge no nosso estudo como o episódio mais marcante das vidas profissionais de vários professores.

“São inúmeras as situações em que senti ter “feito a diferença” na vida de um/a aluno/a...” (2.10F)

“é o reencontro com antigos alunos, que se dirigem a mim com amizade e reconhecimento de lhes ter transmitido valores” (2.14M)

“Fico satisfeito quando anos mais tarde as pessoas (alunos) ainda me reconhecem e falam de um ou outro momento que as marcou e ainda o recordam” (2.48M)

De acordos com os docentes que se pronunciaram o reconhecimento do seu trabalho é sentido com grande agrado e satisfação, é um motivo de orgulho e motivação. Este reconhecimento do próprio trabalho pelos outros é apontado como fator motivacional por várias teorias, Maslow (1954) apresenta no segundo degrau da sua pirâmide as necessidades de estima, onde está embutida a procura do reconhecimento e dos sentimentos de satisfação pessoal. Já Herzberg (1959) inclui o reconhecimento do desempenho nos fatores que realmente têm o poder de motivar as pessoas.

Ao nível afetivo os professores ao explicitarem o seu episódio mais marcante exprimiram o reconhecimento do valor do professor muito para além das questões profissionais.

“o mais marcante foi acabar o ano de estágio e os meus alunos terem feito um abaixo assinado à direção para eu ficar na escola” (2.7F)

“O reconhecimento por parte de alguns alunos do meu papel nas suas vidas é muito gratificante para mim” (2.8F)
“são as boas relações que vou conseguindo criar com os alunos e que passados alguns anos verifico que marcamos os alunos de uma forma positiva.” (2.37M)
“Fico satisfeito quando anos mais tarde as pessoas (alunos) ainda me reconhecem e falam de um ou outro momento que as marcou e ainda o recordam.” (2.48M)
“A festa preparada no dia de anos pelos alunos. Na saudade transmitida pelos ex-alunos das aulas lecionadas” (2.51F)
“No final do ano letivo fazer com os alunos um espetáculo e no fim desse espetáculo os alunos abraçarem-me a chorar, dizendo que foram 3 anos letivos que iriam deixar saudades” (2.53F)

Este grupo de professores transparece os afetos que a profissão docente transporta consigo e que lhes traz satisfação proveniente das necessidades sociais que Maslow (1954) identifica e que encerram o desejo de aceitação e integração, de amizade e amor.

A ajuda prestada a alunos surge como outro episódio marcante na vida dos docentes inquiridos.

“Uma aluna que não tinha condições para tomar banho em casa e que por esse facto era muito infeliz. Depois que começou a frequentar as aulas de Educação Física e pode tomar banho, estimulada por mim, o seu rendimento e auto estima melhorou muito.” (2.4M)
“prende-se com o facto de ter reparado que uma aluna minha do 5º ano tinha piolhos (...) eu mesma desparasitei a cabeça da aluna.” (2.17F)
“quando uma aluna do Ensino Secundário me confidenciou que estava grávida. Todo o apoio e a relação afetiva que se gerou e se prolongou no tempo, que fez com que um dia mais tarde fosse madrinha do seu casamento.” (2.42F)

Estes professores evidenciaram a ajuda ao outro como fonte da sua satisfação, o que segue a linha da teoria de Alderfer (1972), quando as contribuições positivas por ação individual suscitam prazer.

As viagens efetuadas com alunos também foram apontadas como episódios marcantes para os professores da nossa amostra.

“Talvez uma viagem de 6 dias a Londres com a minha turma de estágio tenha sido uma das experiências mais enriquecedoras e marcantes” (2.9F)
“Em 1990 acompanhei 5 alunos, durante duas semanas, em França. (...) Nunca os esquecerei e acredito que nunca se esquecerão de mim” (2.33F)
“solicitaram-me para um desafio, acompanhar alunos NEE, institucionalizados devido ao abandono familiar, a uma visita de estudo de dois dias... aceitei o desafio, e revelou-se para mim uma extraordinária experiência.” (2.34M)

Neste caso, a necessidade de integração de McClelland (1961) e as necessidades sociais de Maslow (1954) explicam o motor destas respostas pela procura de aceitação dos outros e pela criação de relações pessoais.

Na literatura encontramos os estudos de Kelchtermans (1995) de Nias (2001) e Day (2001, 2003 e 2004) que vão ao encontro das respostas aqui dadas pelos professores inquiridos que nos apresentam episódios marcantes de carga efetiva, mostrando que a formação dos alunos acarreta um lado cognitivo, mas também um lado emocional. O autor Day (2003:181) enaltece a importância do apoio moral de todos os responsáveis pela formação sublinhando “a importância de se tornarem e de se manterem professores sempre determinados em fazer a diferença na vida das crianças, jovens e alunos”.

Por último também encontramos registos de professores que tiveram momentos de indisciplina dos alunos que os marcou para toda a vida.

“Eu chamei-o várias vezes atenção para ele não ter esse tipo de atitude e respeitar o professor em questão. Esse aluno respondeu-me mal e eu levantei a mão e ela bateu na cara dele e acertou no nariz, que o fez sangrar.” (2.11M)

“ocorreu numa aula de início de ano (...) quando mandei um aluno para a rua por ele estar a mandar mensagens/receber durante a aula. No fim da aula esse aluno disse: “*eu fodo-lhe o focinho aqui e lá fora...*” (2.20M)

“episódios de indisciplina na sala de aula, onde o aluno questiona a autoridade do professor e põe em causa o seu trabalho” (2.61F)

A referência da indisciplina aqui apontada por estes docentes como episódio mais marcante da carreira docente reflete um dos maiores medos dos professores na escola de hoje, o medo de alunos violentos (Fernandes e Veiga, 2007), dado ser consciência de todos o aumento da frequência e o agravamento da indisciplina na sala de aula, através de agressões verbais e físicas entre alunos, destes para com os professores e para com os funcionários. Esta indisciplina é tradutora de ansiedade, stress e insegurança nos professores.

A subcategoria **encarregados de educação** apresenta uma única referência, um episódio que transpõe uma péssima conduta de uma mãe. Tal como a indisciplina dos alunos acarreta mal estar nos docentes também episódios de comportamento impróprio por parte dos encarregados de educação se traduzem em menorização para o professor. Enquanto que a subcategoria dos **pares** é representada por apenas dois registos que abarcam as relações afetivas criadas no seio da classe docente.

Desde alguns anos para cá que os docentes recebem de ano para ano mais tarefas burocráticas e mais horas a cumprir no seio da escola roubando as horas livres que

antigamente os professores usufruíam e que lhes permitia, por livre e espontânea vontade, trabalhar em conjunto com os seus pares na preparação das aulas, na partilha de metodologias e na reflexão colaborativa dos resultados obtidos. Hoje, na maioria dos casos, o trabalho colaborativo resume-se à colegialidade artificial fazendo-se cumprir as reuniões impostas e os projetos designados pela escola.

Assim parece-nos que a ausência de tempo livre na escola inviabiliza as oportunidades de convívio e vivências conjuntas entre os professores, distanciando estes dos seus pares ao nível afetivo e mantendo, maioritariamente, apenas relações profissionais, razões que nos parecem estar na base deste reduzido número de registos relativos aos pares no episódio mais marcante da carreira.

As **funções** desempenhadas pelos professores na escola são também uma subcategoria cujas referências se incorporam no contexto cognitivo e apontam para cargos na direção da escola, para a função de orientador de estágio ou para a coordenação de um projeto no seio escolar.

“foi ter sido orientadora de estágio. Foi uma experiência enriquecedora,” (2.10F)
“O episódio mais marcante foi ter feito parte, como Coordenadora, de um Projeto Artístico das Artes do Espetáculo, de seu nome “As Fitas”.” (3.35F)
“o episódio profissionalmente mais marcante foi quando fui confrontado com a possibilidade (necessidade) de ocupar um cargo de direção” (2.50F)

Mais uma vez as respostas dadas pelos nossos docentes encaminham-nos para as teorias da motivação. O desempenho de relevo é apontado por Maslow (1954) como necessidade de ordem superior, enquanto que Herzberg (1959) sublinha a promoção pessoal como verdadeiro motor motivacional, já McClelland (1961) refere que a necessidade de poder relacionada com a liderança é um dos focos de origem da motivação.

A subcategoria do **desenvolvimento pessoal e profissional** apenas apresentou registos no campo cognitivo e nenhuma das referências se repete dado que o episódio mais marcante para os cinco professores partiu de cinco focos distintos. Para um professor o mestrado foi o episódio mais marcante, para outro foi o ano de estágio, para um terceiro foi uma ação de formação realizada, para outro a troca do ensino privado pelo ensino público e, por fim, a evolução do indivíduo através da profissão.

Mais uma vez, os dados aqui encontrados transparecem alguma falta de predisposição para o investimento na formação e no desenvolvimento profissional contínuo possivelmente resultante da etapa da carreira que atravessam (teorias do desenvolvimento profissional) ou por influência da cultura organizativa da instituição onde exerce funções (Marcelo, 2009) ou pelas experiências profissionais ou pelos objetivos e valores profissionais (Day, 2007).

A **realização financeira** constitui outra subcategoria onde as unidades de registo surgiram quase todas no campo cognitivo e referiram a passagem a professor efetivo e a passagem para o desemprego com os episódios mais marcantes, enquanto que no campo afetivo encontramos um docente cujo foco do episódio mais marcante foi a colocação numa escola nos Açores apesar da sua residência ser no continente e apesar de ter uma bebé de oito meses.

Neste âmbito é explícito o impacto negativo que as reformas educativas tiveram sobre estes professores pela redução das condições de trabalho que se traduziram em colocações muito mais distantes da residência, em instabilidade na carreira e na redução dos salários. Estes fatores correspondem aos fatores higiénicos de Herzberg (1959), os quais geram insatisfação quando inexistentes.

Neste capítulo do episódio mais marcante da carreira de cada professor fica saliente o papel dos alunos, quer pela positiva, quer pela negativa. Tais resultados sugerem que apesar de toda a controvérsia atual em torno da profissão docente, os alunos apresentam um papel influenciador na identidade e desenvolvimento profissional de cada docente. É perceptível que quando os objetivos referentes ao sucesso dos alunos são superados há uma satisfação pessoal e profissional de tal escala que pode marcar o professor para toda a vida, do mesmo modo que quando as expectativas criadas pelos docentes são quebradas de forma abrupta pode originar uma tal desilusão no professor que deixa marcas para sempre.

3.3 Viver Hoje da Profissão

Por último foi colocada aos professores a pergunta “Como vivo hoje a profissão? (em termos de esperança/desesperança, alento/desalento, ilusão/desilusão, entusiasmo/deceção, alegria/sofrimento, motivação/desmotivação,...).”

Cada escola apresenta as suas características e insere-se em determinado contexto que por norma acabam por influenciar o desenvolvimento de cada docente ao longo dos anos de trabalho através das vivências, das experiências e representações do professores Day (2003:164) explicita isso mesmo,

da mesma forma que as condições de trabalho na sala de aula afetam a capacidade de os professores proporcionarem as melhores oportunidades para os alunos, também a cultura da escola representa um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos seus professores.

Ao mesmo tempo, as fases que acompanham a carreira dos docentes irão influenciar o pensamento, a opinião e a postura destes face às questões da atualidade.

A expressão dos professores relativamente a como olham, reagem e atuam na sua profissão nos dias de hoje ficou expressa nesta última pergunta do nosso questionário, onde detetamos três grandes categorias: uma que concentra sentimentos como a ansiedade, o sofrimento, a tristeza, a angústia e o pesadelo, outra onde os professores evidenciaram desilusão, revolta, desespero e desalento, e uma terceira que transparece os motores da motivação, da realização e do alento dos docentes.

A categoria que mais se evidencia é a da desilusão e revolta com noventa e uma referências contra vinte e nove da categoria da motivação e dezasseis da categoria da ansiedade como podemos observar no gráfico que se segue.

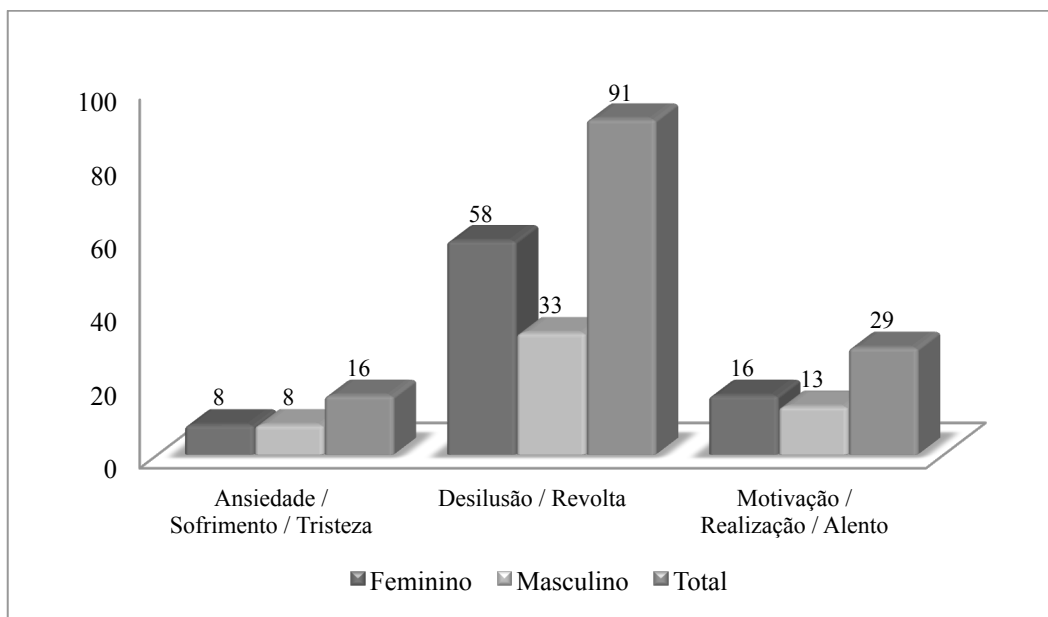


Gráfico 4: Viver hoje a profissão.

Através desta questão podemos perceber que existe, no momento, um polo esmagador de opiniões assentes no negativismo, na desmotivação, na ansiedade e no cansaço. Contudo, há ainda docentes que conservam o seu positivismo e sentimento de realização profissional.

Os pontos fortes da insatisfação visível nos dados que recolhemos são as alterações do ECD, a difamação da profissão pelo governo e pela sociedade, a massificação do trabalho docente, os resultados insatisfatórios dos alunos e a crescente indisciplina.

Em simultâneo, sabemos que cada professor vive o conflito gerado entre a função de educador e a função de transmissor de conhecimento e que tem de se adaptar às sucessivas mudanças sociais, cumprir os programas diversificando os materiais e dando resposta à falta de condições para o desempenho das tarefas, assim como, gerir a pressão do tempo.

3.3.1 ANSIEDADE, SOFRIMENTO, TRISTEZA, ANGÚSTIA, PESADELO

Na categoria da ansiedade estruturamos as unidades de registo em cinco subcategorias: a destruição da escola pública, a degradação das condições de trabalho, o futuro, viver a profissão e problemas de saúde. Nas três primeiras categorias mencionadas a frequência de unidades de registo é semelhante, nas duas últimas é que tivemos apenas duas e uma unidades de registo, respetivamente.

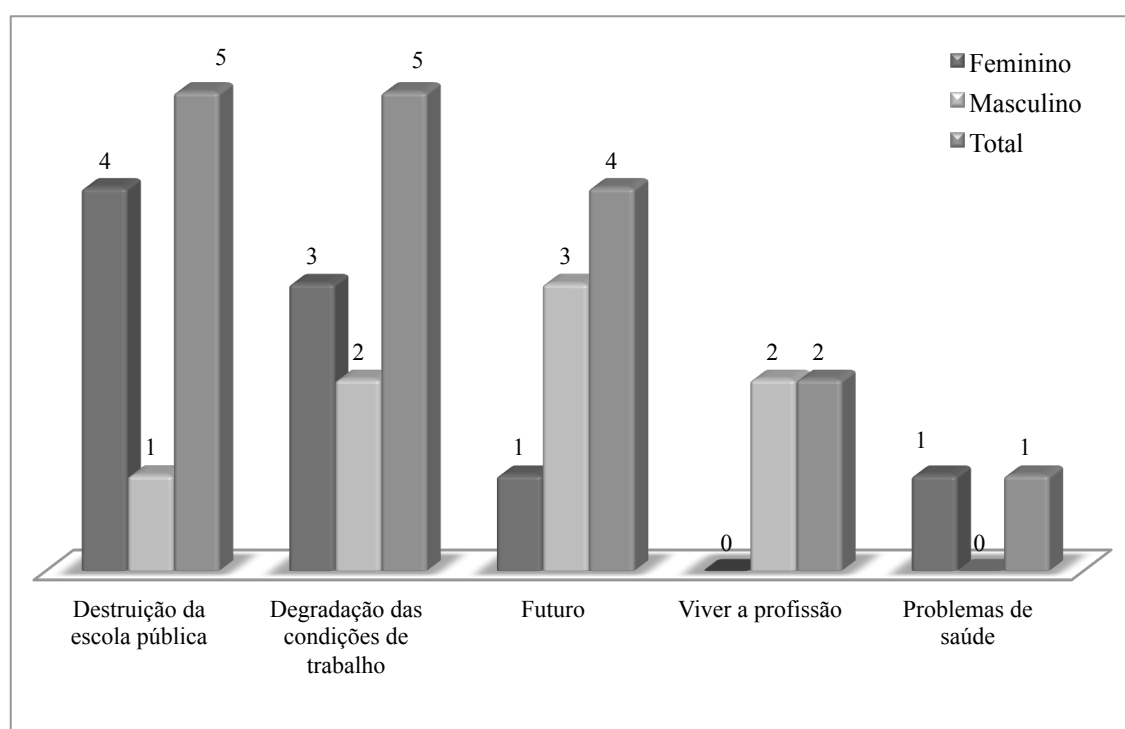


Gráfico 5: Subcategorias do campo da ansiedade, do sofrimento, da tristeza, da angústia e do pesadelo.

As políticas educativas implementadas pelo governo desde 2007 têm originado o que os professores designam como a destruição da escola pública², traduzida pela separação da classe docente, pela perda de valores inerentes à educação, pela permissividade ao nível da disciplina, pela inflexibilidade das diretrizes das instâncias superiores pouco adequadas a determinadas realidades sociais. Os docentes inquiridos apontaram esta situação atual escrevendo os trechos seguintes.

“Com ansiedade (...) sofrimento pois assistimos impotentes à destruição da escola pública” (3.1F)
“globalmente sinto-me profissionalmente triste.” (3.15M)
“E esses sentimentos negativos advêm (...) da atual organização do ensino em Portugal” (3.17F)

² Este conceito, corrente no senso comum dos docentes, nem sempre é usado em termos rigorosos.

Estes professores transparecem a inquietude e a fragilidade que sentem face às exigências das novas políticas, a insegurança e a desmotivação perante desafios de tamanha dimensão.

A **degradação das condições de trabalho** foi referida pelos docentes do seguinte modo:

“Vivo a profissão com muita angústia, sem saber se tenho carga letiva (horário), grande diminuição de rendimento, aumento colossal de carga horária com tarefas burocráticas de direção de turma, representante de grupo de docência e sobretudo do tempo para fim de carreira.” (3.4M)
“Pensava que ia ter recursos físicos de trabalho adequados à área que lecciono.” (3.17F)
“Vivo inseguro, muito menos motivado, sobrecarregado com o excesso de burocracia” (3.22M)

Neste ponto, encontramos alguns docentes que nos mostraram a sua angústia e o seu sofrimento fruto do aumento das tarefas e responsabilidades atribuídas que os desgastam e roubam energia que gostariam de ter para os seus alunos, levando a uma interrogação relativamente às suas capacidades para darem resposta às obrigações impostas pela profissão e às suas capacidades pessoais. A falta de condições materiais que não permite ao professor desempenhar as suas tarefas como gostaria e dificulta-lhe a diversificação dos materiais que utiliza. Neste sentido, Nias (2001) fala no seu estudo numa dicotomia resultante do gosto do trabalho com os alunos e do desgaste desse mesmo trabalho, fruto do investimento contínuo no sentido de colmatar todas essas carências.

Ainda com base nas mudanças educativas os professores pensam no **futuro** com receio relativamente às suas vidas profissionais.

“Vivo inseguro, (...) e sob a pressão da incerteza no dia de amanhã! Tanto a nível da colocação como a nível monetário” (3.22M)
“Cada vez será mais difícil arranjar uma colocação como professor contratado.” (3.24M)
“Nos últimos anos vivo a profissão com um grande sentimento de descrença em relação ao futuro. Todos os anos as regras relativas aos concursos e à carreira docente são alteradas e sempre de forma negativa para os docentes.” (3.28M)
“Ansiedade perante as perspetivas de futuro que me podem vir a colocar no desemprego” (3.55F)

Este grupo de professores inquiridos revelou uma notória ansiedade relacionada com o seu futuro profissional devido às alterações da carreira docente trouxeram incertezas numa colocação futura, um distanciamento da residência, numa possível mudança de escola, o que é expectável mediante Herzberg (1959) pois os fatores que criam insatisfação, falta de emprego, remuneração e políticas gerais, foram postos em causa.

A subcategoria viver a profissão transparece a agonia vivida por um docente no dia a dia da sua escola, transparecendo uma fase de desencanto, desmotivação, desinvestimento, saturação e revolta pelo momento que aos seus olhos a educação atravessa.

Por último, uma professora apontou problemas de saúde como limitações ao dia a dia da sua vida profissional.

Na presente categoria os professores revelaram a ansiedade e o sofrimento que têm vindo a sentir nos últimos anos na sua atividade profissional que pensamos poder interpretar como reações advindas de diversas diretrizes implementadas no ECD que pela mudança que acarretam para os docentes transmitem, consequentemente, sentimentos negativos como sugerem os autores António e Teodoro (2003). Esta mudança não é bem acolhida porque muitos professores gostariam de regressar ao passado, quando a profissão vivia momentos de estabilidade e não lidavam com sentimentos de insegurança referentes à competência profissional. Por um lado, o professor perdeu o estatuto de fonte única e absoluta de saber e por outro lado recebeu novas responsabilidades. Hoje,

a diversidade de funções que o professor encontra compreende uma componente quantitativa e uma componente qualitativa. A primeira consiste num grande número de funções que o professor tem de desempenhar dentro de um curto período tempo. A componente qualitativa refere-se à complexidade da própria docência; as funções que lhe cabem são de tal forma complexas que o professor não as pode desempenhar satisfatoriamente (Barbara Byrne, 1999, citada por António e Teodoro, 2003:90).

No seguimento os mesmos autores citam Nóvoa (1991:90) sublinhando que “se a diversidade de funções leva ao mal estar docente, a indefinição de funções desencadeia um crise de identidade profissional”.

3.3.2 DESILUSÃO, REVOLTA, DESESPERO, DESALENTO

Desilusão, revolta, desespero e desalento são sentimentos manifestados por muitos dos professores que participaram no nosso estudo e parece-nos que uma das hipóteses para tais sentimentos está relacionada com os motivos que levaram à escolha da profissão que atualmente não condizem com a realidade de um professor e que conduz ao aparecimento de tais sentimentos (Forte, 2005).

A categoria da desilusão subdividiu-se em descrédibilização e desvalorização da profissão, degradação das condições de trabalho, deturpação do papel do professor, alunos e políticas educativas. Estas cinco subcategorias transpareceram algum equilíbrio nas unidades de registo encontradas.

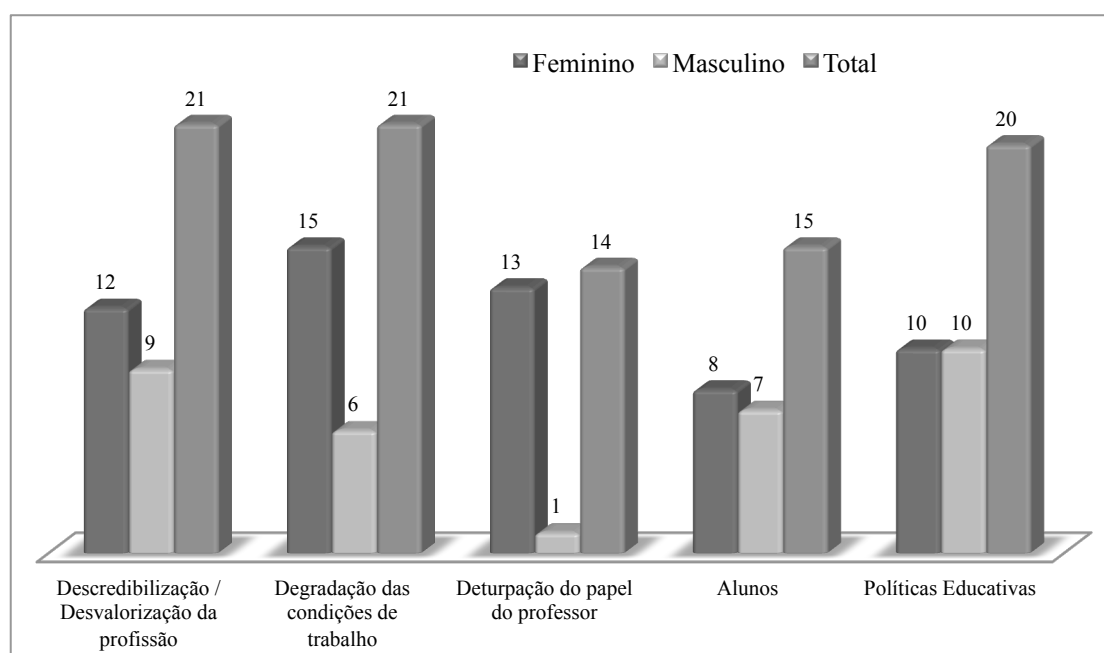


Gráfico 6: Subcategorias da área da desilusão, da revolta, do desespero e do desalento.

Na subcategoria da **descrédibilização e desvalorização da profissão** os professores apontaram, essencialmente, para a forma como neste momento são vistos pela sociedade em geral e pelos nossos governantes, mencionando a perda da importância do seu papel como educadores/formadores.

“Desilusão total relativamente à consideração e respeito pela profissão por parte da opinião pública e pelos governantes.” (3.4M)

“Aos 6 anos disse que queria ser professora e nunca mais mudei de ideias. Antes o tivesse feito. Continuo a cumprir escrupulosamente as tarefas que atribuem, mas a desilusão é total.” (3.9F)

“Os valores inverteram-se: o trabalho foi desvalorizado, os valores perderam-se, o principal objetivo parece ser diplomar “analfabetos” (3.12F)

“não deixando, no entanto, de sentir que cada vez mais o meu trabalho é subvalorizado e muitas vezes desrespeitado.” (3.13M)

“Somos, ou pretendem que sejamos, o bode expiatório desta sociedade. Somos para a sociedade indispensáveis pois ensinamos, mas aqueles que nada fazem, que têm muitas férias e que ganham muito bem!” (3.16F)

“pois alguns políticos com as suas ideias conseguiram desiludir, deitar abaixo uma classe na sociedade fundamental para o desenvolvimento da mesma” (3.20M)

Os docentes que aqui se pronunciaram deixaram transparecer a sua desilusão pela responsabilização dos professores pela crise social que contribui para a própria crise de identidade docente. É patente a revolta pela impotência destes professores face à crise da sociedade, e também o desalento pela incapacidade de assegurar a função de salvadores da sociedade que eles próprios assumiram com discursos direcionados ao papel central dos docentes na construção da sociedade futura face à realidade diária na escola.

A opinião pública tem-se revelado como um fator desmotivador para estes professores que aqui revelaram a sua presente insatisfação com a profissão mencionando a descredibilização e desvalorização da profissão. Estes resultados parecem ir ao encontro do estudo de Kelchtermans (1995:11) onde o autor afirma que “o julgamento feito por outros tem um papel importante no equilíbrio entre o ideal e a realidade. Se este balanço é negativo vai causar desmotivação”.

Na tentativa de esbater a atual crise política e social o governo deposita nos professores a esperança de progresso social e cultural, mas ao mesmo tempo passa para a sociedade uma imagem má dos professores, baseada na falta de profissionalismo e na deficiente formação destes. Todos estes aspetos transportam a profissão para um descrédito e uma desesperança que afeta cirurgicamente os seus profissionais (Nóvoa, 1999).

Na subcategoria da **degradação das condições de trabalho** foram muitos os professores a pronunciarem-se.

“o número excessivo de alunos nas turmas e os tempos letivos atribuídos à disciplina tornam inviável um trabalho de qualidade e conduzem muitas vezes a uma sensação de frustração no professor” (3.6F)

“A burocracia é cada vez maior” (3.8F)

“Cada vez é pedido mais aos professores e cada vez nos dão menos em troca.” (3.8F)

“cortes constantes nos salários da função pública, (...) da insegurança nas escolas, da falta de condições de trabalho” (3.9F)
“Hoje, é grande a desmotivação e a desilusão; o professor vive inundado em burocracia e passa o tempo em reuniões.” (3.30F)
“A ilusão de lecionar com qualidade e de ver o trabalho reconhecido e a “algum sentido” acabou (...) há direitos retirados,” (3.37M)
“A profissão hoje, para mim, é vivida como itinerante (...) sobreviver e muitas vezes não ter tempo para viver, ou pelo menos ver os filhos e estar com eles.” (3.40M)
“em termos familiares, afetivos e monetários e outra vez longe de casa, não há motivos para sorrir.” (3.38F)
“A falta de tempo, o excesso de alunos por turma e o excessivo número de turmas, a destruição da escola pública (...), a diminuição de vencimentos e as más condições gerais no trabalho e na vida” (3.54F)
“trabalho burocrático intenso mas totalmente inútil, um vencimento cada vez mais baixo para mais horas de trabalho, dentro e fora da escola (...) deslocar-me mais de 200 Km para trabalhar, ao fim de 17 anos de serviço completos.” (3.57F)

É evidente nestes testemunhos o desequilíbrio entre tudo o que neste momento é exigido a um professor e o tempo, os recursos materiais, a formação, o apoio e a recompensa que lhe atribuem.

O tempo e a energia que as escolas consomem aos professores traduzem-se na perda de energia, motivação e eficácia incrementadas na sua atividade de ensinar e de cumprir “responsabilidades morais para com os alunos” (Nias, 2001:176).

Estes docentes transmitiram a pressão sentida pelas diretrizes do Ministério da Educação relativamente ao trabalho que desenvolvem e que muitas vezes não lhes permite pensar apenas no melhor para os alunos.

Os professores inquiridos falaram sucessivamente no aumento da burocracia, das reuniões e responsabilidades que lhes roubam tempo para o seu verdadeiro papel, “ensinar”. No seu estudo Kelchtermans (1995) explica que um acréscimo de funções e tarefas e um maior grau de exigência transportam uma redução nos índices motivacionais. O aumento do número de alunos por turma também é apontado como uma dificuldade enorme para os docentes conseguirem contribuir para o sucesso de todos os discentes. Ao mesmo tempo as recentes políticas educativas relacionadas com os cortes orçamentais resultaram para os docentes em colocações em escolas mais distantes da residência, no aumento dos custos diários para poderem ir trabalhar, a par da redução dos vencimentos e aumento dos impostos.

Todo este acréscimo de funções e volume de trabalho irá repercutir-se em opções mais fáceis e menos trabalhosas economizando tempo e esforço, de modo a realizar apenas o que é exigido. Ao mesmo tempo, os professores tendencialmente limitam-

-se a seguir os caminhos que lhe são dados pelos superiores colocando de parte o seu saber experiencial.

A multiplicidade de papéis desempenhados pelos docentes chegam a abranger funções de amizade e funções relativas à família deixando o verdadeiro papel do professor para segundo plano. Em simultâneo, a regressão no nível de exigência, segundo os inquiridos, tem-se traduzido no entretenimento dos alunos durante as aulas em vez de se ensinar e exigir que os discentes aprendam. Múltiplos professores sublinharam a **deturpação do papel do professor** na atual fase do nosso sistema educativo.

“Nem sempre o melhor professor é aquele que tem sucesso e um bom relacionamento com os alunos, mas sim aquele que escreve bem, faz relatórios “bonitos” mas pouco eficazes” (3.8F)

“uma profissão cada vez mais tecnocrata” (3.9F)

“Para que servem tantos ideais, formação, motivação se o que conta mesmo... se o que nos exigem é que sejamos “apenas” – artistas malabaristas! Capazes de “entreter” e de sorrir SEMPRE...!” (3.10F)

“dois tipos de trabalho, a preparação e a execução das aulas e outro, o trabalho burocrático com cargos e avaliação do desempenho docente, reuniões de departamento, de turma ou grupo disciplinar. Começando pelo segundo grupo considero um trabalho intelectualmente desonesto, hipócrita. O segundo grupo tem vindo paulatinamente a sobrepor ao primeiro.” (3.15M)

“Ser professor hoje, é muito diferente de há 25 anos atrás! Hoje somos professores porque ensinamos, somos família porque a família se demite de o ser, somos psicólogos sociais... e de tudo um pouco.” (3.16F)

“os professores são cada vez mais funcionários e menos pedagogos” (3.19F)

“Ensinar é cada vez mais “dar o programa” e não formar.” (3.19F)

Nestes testemunhos é explícita a indignação pela alteração de prioridades na atuação dos professores, afinal, o bom professor não é aquele que ensina bem e que cativa os alunos, mas o que tem os documentos mais completos e o discurso mais elaborado. É aqui visível o exagero do discurso e a pobreza das práticas hoje vivido nas escolas.

Outros destes professores que responderam ao nosso questionário mostraram a sua revolta e desilusão pelas inúmeras tarefas que agora têm à sua responsabilidade e para as quais não receberam instrução ou formação. Neste caminho, Estrela (1997:223) explica que os docentes de agora “sentem na pele o contraste entre o muito que se lhes exige e o pouco que se lhes dá e esperam que a formação contínua os ajude a crescer pessoal e profissionalmente”.

Hoje é exigido ao professor formação continuada, mas nesta não vigora a “reflexão experiencial” e a “partilha de saberes profissionais”, tal como já aconteceu na formação inicial de cada um. Também a posição dos professores na tentativa de

alterar a sua imagem perante todos e realçar o seu papel social, chamam a si funções e responsabilidades excessivas que irão resultar num desconforto consecutivo, uma vez que não é possível que os professores substituam “instâncias sociais e familiares” no decurso da educação das novas gerações e ainda vem dificultar a prática colaborativa profissional dos docentes (Nóvoa, 1999).

Assim a multiplicidade de papéis do professor atual não deixa lugar para que os professores se reúnam voluntariamente com o intuito de preparar as aulas, de refletirem e discutirem sobre o trabalho e estratégias que têm utilizado e os resultados obtidos pelos seus alunos condenando à partida a cultura colaborativa entre os docentes.

O desinteresse e a desmotivação dos **alunos** pela escola e pelo aprender e a grande dificuldade de os cativar são apontados pelos docentes como pontos que refletem o que hoje se vive no dia a dia da escola e que despoleta o desalento e a desilusão da classe docente na sua atividade profissional. Se por um lado os alunos surgem neste estudo como fatores quase únicos de motivação para alguns professores, também encontramos vários professores que consideram que os alunos são as suas fontes de desilusão e desalento.

“foi sempre o meu maior fator de motivação: os alunos. A escola e os professores são-lhes indiferentes, não têm ambições e são, basicamente, analfabetos funcionais, sem qualquer conhecimento do mundo ou cultura geral.” (3.9F)

“Os cursos CEF’s são uma miséria. O alargamento da escolaridade até aos 18 anos para jovens que não querem estar na escola é um absurdo” (3.12F)

“Atualmente existe uma enorme desilusão com todo o ambiente em torno do ensino: alunos desmotivados” (3.14M)

“Atualmente vivo num ambiente que me desmotiva, escolas com alunos que para além de serem problemáticos são incivis.” (3.38F)

“crianças com “fome”, sem sede de aprender” (3.40M)

“Já não há missão a cumprir, porque a maioria dos alunos não quer aprender, não vibra com o conhecimento, não reconhece o valor da formação, não perde tempo a pensar, porque “pensar” parece estar fora de moda.” (3.56F)

Hoje em dia, os professores lidam com todo o tipo de alunos e estes fruem de uma influência considerável sobre os docentes, capaz de provocar desgaste e humilhação, quer através da indisciplina, quer através da indiferença para com a aprendizagem face a qualquer tipo de estratégia do professor. Assim, “o tédio e a indiferença dos alunos são a afronta maior ao professor porque o negam como ser. E esta humilhação

é fonte de um padecimento doloroso que retira a vontade de investir e gera a vontade de fugir e de morrer” (Matias Alves, 2012).

O desalento descrito por estes professores é reflexo da tarefa complicada de mobilizar os alunos para bons resultados de avaliação, uma vez que antigamente os professores tinham o papel de ensinar os alunos e os alunos tinham o dever de aprender, enquanto que a agora uma grande parte dos alunos, logo à partida, não está motivado para a aprender. Os discentes apenas querem passar de ano fazendo o mínimo para isso, independentemente de isso significar aprendizagem ou não.

Tal como na categoria anterior também nesta catalogamos a subcategoria das **políticas educativas**, onde os professores se mostram desiludidos e revoltados pelo rumo que a educação do nosso país está a tomar.

“Considero ridículo tudo o que se passa na educação, refletindo a incompetência política do nosso país.” (3.23M)

“Infelizmente vivo num sistema político que através das suas medidas economicistas destrói aos poucos a educação do país e a longo prazo uma sociedade de valor.” (3.26F)

“A insegurança na continuidade. As mudanças que estão a ocorrer (...) parecem vislumbrar tempos de grande instabilidade quer ao nível do sistema educativo, quer ao nível da profissão, quer, ainda, ao nível dos alunos e respetivos resultados educativos” (3.32M)

“Infelizmente estou pessimista sobre o futuro da educação em Portugal!” (3.33F)

“A escola está deserta e fossilizada... A novidade, a juventude de um estagiário ou até de um desconhecido, desapareceu. A Escola pública Portuguesa está em coma! A sua morte está prestes a ser anunciada!” (3.35F)

“a evolução do nosso estatuto profissional também contribui para criar desilusão, desmotivação” (3.36M)

“A nível escolar, sem grande esperança de que as coisas vão melhorar. As desigualdades sociais, as dificuldades económicas, a falta de valores e de oportunidades refletem-se na escola e no seu funcionamento.” (3.37M)

Como já anteriormente referimos, a errância da profissão docente reflete-se nos seus profissionais devido à exigência que acarreta e à insegurança que predomina durante anos a fio e que cria desânimo e desmotivação para continuar a cumprir com o mesmo profissionalismo, incentiva à revolta por ausência de reconhecimento e facilita o desinvestimento por falta de expectativas futuras.

As políticas educativas implementadas desde 2007 parecem ser para estes docentes inibidoras da motivação profissional. Assim é perceptível algum cansaço relacionado com a idade, relativamente a alguns professores, com as crescentes exigências

burocráticas e novos papéis a desempenhar e mesmo com peculiaridades da atividade docente que acabam por se repercutir num desinvestimento geral na profissão.

Ao mesmo tempo, os encarregados de educação têm cada vez menos tempo para dedicarem aos seus filhos fruto das mudanças da vida social e transferem para os professores essas tarefas. Esta sobrecarga de obrigações acompanhada por ausência de condições e recompensas conduz a estes sentimentos de desânimo, desilusão e desmotivação.

A reação dos professores às diretrizes implementadas pelo governo ao nível da educação baseou-se em comportamentos de resistência, de falta de aposta e de desculpabilização, o que segundo Fullan & Hargreaves (1992) seria de esperar uma vez que qualquer reforma que seja imposta no campo curricular aos professores só irá resultar em momentos de fracasso e dificuldades, que poderão dar origem a sentimentos de culpa, frustração e insegurança. Os hábitos, os costumes e tradições características da atitude dos professores durante muito tempo funcionaram como uma resistência a qualquer processo de desenvolvimento, a par de uma cultura individualista e de colegialidade artificial (Frota, 2011). As reformas educativas têm sido muitas vezes adaptadas pelos professores, os quais vão escolhendo, modificando e até ignorando as linhas condutoras mediante as suas necessidades (Nóvoa, 1994).

A esmagadora maioria dos professores inquiridos parece estar marcada pelo mal estar docente, tendo apontando cinco fontes, atrás referidas, para essa causa. Nesta orientação, Esteve (1992) citado por António e Teodoro (2003:92) aponta para a existência de “fatores de primeira ordem” e de “fatores de segunda ordem” para o mal estar docente, onde os “fatores de primeira ordem” dizem respeito à “violência verbal, física e psicológica nas instituições escolares” e os “fatores de segunda ordem” coincidem com “a modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização” e com “as contestações, as contradições e os riscos da função docente”. Estes fatores coincidem com as respostas dadas por muitos dos nossos professores.

Também Jesus (1999:42) fala no mal estar docente apontando como foco deste a mudança nas funções atribuídas aos professores e refere a “excessiva exigência política” que agora se insere no trabalho docente e “as alterações na estrutura familiar” que originam novas tarefas e novos papéis para os professores.

Este mesmo autor também alerta para um dos focos mais apontados pelos nossos professores para os seus sentimentos de revolta e desilusão, a descredibilização da profissão pela comunidade social.

3.3.3 MOTIVAÇÃO, REALIZAÇÃO E ALENTO

A motivação profissional constitui a nossa última categoria de como hoje os professores vivem e se mantêm e, segundo Kelchtermans (1995), esta transparece um fator determinante na história de vida do docente na forma como se autoavalia no seu papel de professor.

A categoria da motivação difundiu-se em aspetos como os alunos, o gosto pelo ensino e o desenvolvimento pessoal e profissional cuja a frequência de registo foi diminuindo pela ordem que as acabamos de referir.

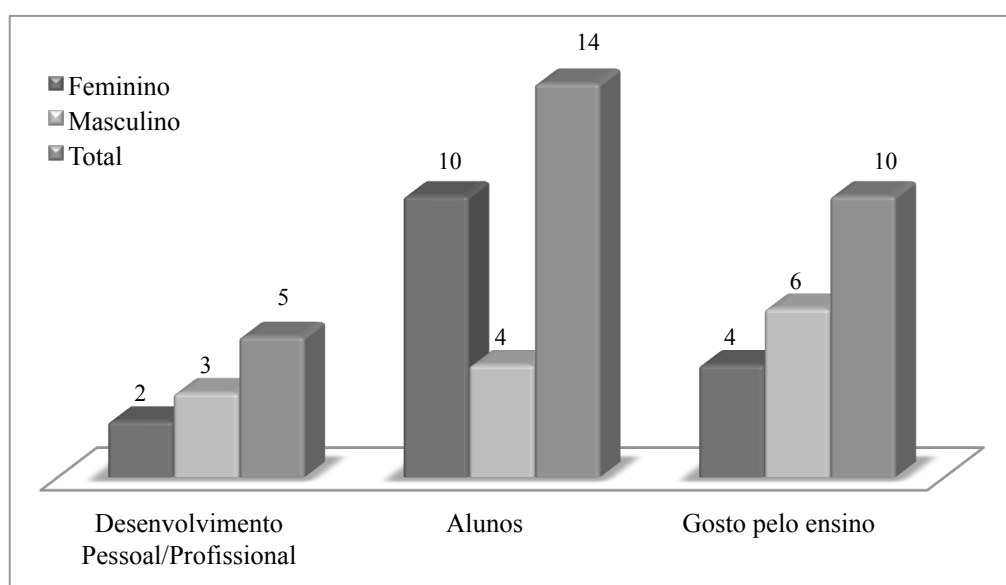


Gráfico 7: Subcategorias da área da motivação, da realização e da motivação.

Na subcategoria do **desenvolvimento pessoal e profissional** surge o gosto pela profissão e o profissionalismo como focos motivadores.

“continuo determinado em atingir os meus objetivos profissionais, (...) com a mesma determinação, motivação e entusiasmo com que iniciei a minha carreira à 11 anos atrás,” (3.13M)

“Apesar de manter a esperança, a realidade tem-se mostrado bem menos otimista.” (3.24M)

“E, acima de tudo, está o brio e o profissionalismo.” (3.30F)

“Esperança que tudo mude, esperança de vir a trabalhar brevemente, esperança que as políticas educativas mudem, esperança de um dia poder voltar a sorrir junto dos alunos.” (3.49F)

A motivação destes docentes na sua atividade profissional parece manter-se apesar de toda a polémica que os rodeia talvez pelo comprometimento que estabeleceram com a sua profissão e que os guia no sentido do profissionalismo e da realização profissional e pessoal.

Estes professores continuam motivados para a sua profissão por consonância com a satisfação que o seu trabalho lhes dá e o prazer que sentem de trabalhar com quem trabalham, os alunos, como reflete a predominância das respostas dos professores que continuam a estar motivados para a docência (Day, 2004).

A forma motivada de ver a profissão induz-nos a pensar nas necessidades motivacionais de ordem superior de Maslow (1954), nos fatores motivacionais de Herzberg (1959), nas necessidades de desenvolvimento pessoal de Alderfer (1972) e na necessidade de sucesso de McClelland (1961).

A subcategoria **alunos** assenta no prazer de trabalhar com os jovens e na satisfação de assistir ao seu sucesso. Vários docentes frisam o sentimento de dever cumprido quando os alunos alcançam o sucesso.

“A minha motivação são os meus alunos que felizmente continuam a dar-me alegrias.” (3.7F)

“A esperança, encontro-a ocasionalmente nesta ou naquela turma, neste ou naquele aluno.” (3.30F)

“Apenas fica o prazer de estar com os alunos, que são também o reflexo de toda uma mudança de mentalidade social.” (3.37M)

“A única coisa que, atualmente, me dá alento é a relação que mantenho com os meus alunos e vê-los a evoluir dia para dia.” (3.39M)

“Tento pensar nos meus alunos, como se fossem meus filhos e questionar-me sobre o que gostaria, como mãe, que fizessem pelos meus filhos. Muitas vezes esse exercício ajuda-me a encontrar soluções.” (3.41F)

“todos os anos penso que se consegui “salvar” um aluno já me sinto realizada como professora.” (3.42F)

Estes professores depositaram a sua atenção nos alunos e dedicam-lhes os seus esforços uma vez que a sua motivação para a profissão se centra nos próprios alunos. O trabalho com os discentes assume a posição de maior interesse revelando um enorme comprometimento com a sua atividade profissional e ditando o sucesso, o

empenho, e a relação com os alunos como fonte de satisfação, o que vai ao encontro de vários estudos (Day, 2004).

Na subcategoria **gosto pelo ensino** os professores revelam que apesar das dificuldades e controvérsias atuais em torno da educação o prazer que sentem na tarefa principal do docente, ensinar, supera tudo à sua volta.

“Apesar de, nos dias que correm, se falar muito em desmotivação, desalento, desilusão, quando estamos a realizar uma tarefa que gostamos e quando somos profissionais, penso que tudo isso é ultrapassado com maior ou menor dificuldade.” (3.3M)

“Contudo e apesar de todas as contrariedades continuo a gostar muito de ser professora.” (3.8F)

“gosto, divirto-me, continuo a tirar prazer de preparar aulas e de as dar; penso até ter mais prazer já que a maturidade profissional permite saborear o trabalho de um modo mais calmo.” (3.15M)

“No entanto, ainda acredito que consigo chegar a alguns alunos no gosto pelo conhecimento e pela atitude crítica.” (3.19F)

“Vivo a minha profissão com esperança uma vez que continuo a acreditar no trabalho que faço diariamente, deixando de lado os constrangimentos externos à profissão.” (3.29M)

“Enquanto professor tenho sempre o alento e a satisfação, com a mesma motivação e determinação para desempenhar as minhas funções,” (3.34M)

“Estou desiludida, um pouco cansada (...), mas não desmotivada, continuo a gostar de dar aulas, de estar na sala de aula com os alunos.” (3.54F)

É explícito nestes testemunhos o gosto pela profissão que perdura desde o momento em que escolheram ser professores até aos dias de hoje. O brio profissional permite a estes profissionais continuar o seu caminho em paralelo com a crise educacional e social que agora atravessamos.

Todos os registos encontrados e distribuídos pelas três subcategorias apresentadas coincidem com motivações intrínsecas, ou seja, com questões assentes em escolhas pessoais que levaram os professores a enveredar por esta profissão e que, no atual momento, contribuem para que estes docentes se mantenham motivados, quer no gosto pelo ensino, quer na vontade de trabalhar com crianças e jovens.

Conjuntamente e a par do que os autores Flores, Day & Viana (2007) determinaram no seu estudo, mesmo todas as mudanças externas que se vivem hoje na profissão docente não parecem ser suficientes para abalarem a motivação destes professores para ensinarem devido à sua vocação para o ensino. Esta motivação vai ao encontro dos fatores motivacionais referidos por Herzberg (1959) que albergam o reconhecimento, a avaliação de desempenho e a possibilidade de carreira ou

promoção. Assim como, refletem as necessidades de desenvolvimento pessoal envolvendo a prestação de contribuições positivas de Alderfer (1972).

O fato destes professores ao se pronunciarem sobre como hoje vivem a profissão docente falarem sobre o que os motiva e os faz pôr de parte a crise educativa que a classe atravessa pode estar relacionado com a motivação inicial para a profissão como o gosto pelo ensino, a vocação e a realização profissional e pessoal em vez da ausência de outras opções de trabalho ou escolha por mero acaso. Ao mesmo tempo, que a política escolar onde estão inseridos também pode influenciar positivamente estes docentes através da promoção da satisfação e, conseqüentemente, motivação como defende McLaughlin (1993, citado por Machado, 1996).

Em termos gerais, os dados empíricos que acabamos de apresentar demonstram que no início da profissão os docentes idealizavam uma profissão que com o passar dos anos lhes proporcionasse um estatuto representativo de uma classe com reconhecimento, com qualidade de vida, com satisfação pessoal e profissional e que assegurasse estabilidade e segurança.

Os alunos surgem em grande evidência, ao longo de toda a carreira dos professores, no trabalho diário que desenvolvem e atuam como focos determinantes na motivação/desmotivação destes profissionais.

Presentemente, os professores inquiridos lidam com questões diárias que reprovam e que parecem influenciar o seu investimento/desinvestimento na profissão quer em termos do serviço burocrático, do trabalho colaborativo e do processo de reflexão, quer mesmo no exercício das funções na sala de aula.

Conclusão

Neste capítulo expomos as conclusões do nosso estudo, na tentativa de dar resposta às questões iniciais e, simultaneamente, refletir sobre o seu significado.

Assim, entrando na reta final da jornada a que nos propusemos tentamos perceber como vivem os professores a sua carreira profissional e entender o mal estar docente que se vem acentuando nos tempos mais recentes.

Olhando agora para as nossas questões de partida iremos retomar uma a uma refletindo sobre os resultados encontrados.

i) como viveram os professores o início da profissão?

Voltando a atenção para os resultados que obtivemos na primeira pergunta do questionário que aplicamos percebe-se que o maior grupo de professores (42,9 % da totalidade das respostas) ambicionava uma carreira que lhes oferecesse a sensação de realização profissional e autorrealização, através do reconhecimento social da profissão, do contributo real na formação dos novos jovens, atuando como agente de mudança, e da capacidade de manter sempre o brio profissional. Tais resultados apontam no sentido da teoria de Herzberg (1959), o que nos permite dizer que, neste caso, a motivação para a profissão se alicerça em fatores intrínsecos à própria docência.

O segundo grupo (30,4% do total respostas) com maior número de respostas indica a relação pessoal e pedagógica como objetivo para a realização profissional sublinhando a participação efetiva na formação integral dos alunos como indivíduos e a criação de laços emocionais com os discentes que auxiliassem no êxito do processo ensino-aprendizagem. Também nestes resultados identificamos os fatores intrínsecos de Herzberg (1959) como geradores da motivação para a profissão.

Um terceiro grupo de docentes (17,9% das respostas encontradas) salienta a segurança profissional no sentido de estabilidade familiar e financeira e uma determinada qualidade de vida o que nos transporta novamente para os fatores potenciadores da motivação de acordo com Herzberg (1959).

Neste sentido, o reconhecimento pessoal pela comunidade educativa e sociedade em geral é apontado por 6,3 % dos docentes inquiridos como a motivação inicial para a

docência o que se identifica, mais uma vez, com os fatores intrínsecos de Herzberg (1959).

No compêndio dos dados encontrados na nossa investigação em termos das expectativas, ambições e sonhos iniciais dos professores face à profissão é claro o paralelismo com a teoria de Herzberg (1959) e os seus fatores intrínsecos, os quais estão a par dos níveis altos da hierarquia da Maslow (1954).

A segunda questão que definimos para o nosso estudo foi:

ii) que episódios mais marcaram a vida profissional dos docentes?

Nas respostas dadas pelos nossos docentes a esmagadora maioria (71,6% dos docentes inquiridos) apontou os alunos como os atores principais dos episódios que mais marcaram as suas carreiras de professore. Tais respostas evidenciaram de forma equitativa os contextos afetivo e cognitivo e induzem que a profissão docente posiciona o seu principal pilar nos alunos.

Nos resultados, a referência aos alunos surge maioritariamente por considerações positivas relacionadas com o alcance do sucesso e a contribuição do docente para tal, e pelo reconhecimento do trabalho e do mérito do professor.

Os dados obtidos pela questão associada ao episódio mais marcante revela-nos que a satisfação destes professores é proveniente das necessidades de ordem superior de Maslow (1954) relacionadas com a aspiração de reconhecimento, de influência e de sentimentos de satisfação pessoal. Ao mesmo tempo que identificámos os fatores intrínsecos de Herzberg (1959) como promotores da realização profissional pelo prazer proveniente da realização das tarefas. Estes resultados revelam também consonância com o grupo das motivações ativas de Huberman (1992) que evidenciam as motivações próprias de cada professor reportando-nos para a identidade profissional docente.

A terceira pergunta formulada para a nossa investigação diz respeito à forma de viver a profissão docente nos dias de hoje:

iii) o que pensam, o que sentem, como vivem hoje os professores nas escolas?

Os dados que encontramos nas respostas dos nossos professores concentram-se sobretudo nas duas subcategorias que abarcam opiniões, juízos e convicções negativas relativamente à forma como de momento vivem a sua profissão. Estes resultados

podem dever-se às sucessivas reformas educativas do ECD que trouxeram menor acessibilidade a compensações como o salário, a progressão na carreira, o reconhecimento social e a estabilidade profissional, ao mesmo tempo que foi notória a deterioração do clima das escolas, das relações entre professores e entre professores e direção. Para além de tudo isto é perceptível a instabilidade e descrença emergentes pelos sucessivos processos de mudança anunciados que não corresponderam a resultados práticos e a ausência de condições e meios para implementar e consolidar esses mesmos projetos.

Por outro lado, ao olharmos para os professores inquiridos percebemos que 77,5 % deles estão entre os 11 e os 30 anos de carreira, pelo que os professores com maior número de anos de docência revelam uma diminuição na entrega e no envolvimento profissional consequente dos efeitos negativos do clima de escola (Alves, 1994) e revelam um desinvestimento progressivo e uma redução nas tentativas de inovação (Cavaco, 1993).

Em consonância, a fase do 35 e 40 anos de idade corresponde à etapa onde os níveis de motivação são diminutos e o mal estar mais manifesto (Burke, Christensen, Fessler, McDonnell e Price, 1987, citados por Jesus e Vieira, 2004), ao mesmo tempo que se verifica uma diminuição do investimento no desenvolvimento profissional e uma supressão da aposta na componente afetiva no relacionamento do professor com os seus alunos (Cavaco, 2013).

A errância da profissão docente também pode ajudar a justificar as respostas dadas pelos professores fruto da instabilidade em torno das sucessivas colocações em diferentes escolas donde resulta, naturalmente, sentimentos de inconformismo e desânimo, a par da exigência inata à profissão e ao brio profissional.

Também nos parece que todos os exageros nos discursos dos professores chamando a si tarefas que agora sabem que não são capazes de dar resposta predispõem a classe docente a sensações de frustrações e desapontamentos que vertem num mal estar docente.

A escola de hoje é para todos, o que exige a cada professor lidar também com os alunos marcados pela indiferença e pelo tédio, fazendo emergir situações de indisciplina, o que obriga a uma constante procura de estratégias que combatam tais

problemas e a uma capacidade de ultrapassar o defraudamento das expectativas face as estratégias utilizadas e que se revelaram ineficazes.

Contudo, uma pequena percentagem (21,3%) dos docentes inquiridos ao se manifestarem relativamente à forma como hoje encaram a profissão revelaram-nos estados de motivação, realização e alento. Estes dados sugerem que estes professores buscam a sua satisfação na natureza do seu trabalho que à luz da teoria de Herzberg (1959) resulta dos fatores intrínsecos inerentes à profissão docente, verificando-se uma sobreposição da satisfação proveniente do trabalho de um professor face à satisfação intrínseca à progressão na carreira, ao reconhecimento em geral, à segurança e à remuneração.

A pergunta seguinte que formulamos para este estudo foi:

iv) as políticas globais definidas pelo Ministério da Educação estão a afetar os modos de ser professor?

A amostra dos docentes em apreciação revelou uma percentagem de 82,4% num universo de dezassete respostas da categoria da ansiedade, sofrimento e tristeza e 45,1% num universo de noventa e uma respostas da desilusão, revolta, desespero e desalento de professores que responsabilizam as políticas educativas pelo autoconceito crítico que evidenciam.

Estes dados parecem-nos indicadores que as políticas globais definidas pelo Ministério da Educação estão a afetar os modos de ser professor.

Conjuntamente, os testemunhos de carácter pouco satisfatório dos professores acerca de como hoje vivem a profissão, para além de apontaram diretamente para as políticas educativas como explicamos no parágrafo anterior, também indicam a degradação das condições de trabalho, a descridibilização e desvalorização da profissão e a deturpação do papel do professor que são consequências provenientes das mudanças educativas que o governo implementou e que originaram um acréscimo do trabalho burocrático, um aumento das horas semanais de frequência na escola, um aumento do número de alunos por turma, uma diminuição dos recursos materiais resultante dos cortes financeiros, um perda de segurança na escola de colocação, uma maior exigência ao nível da formação sem melhorias de acessibilidade a esta, mudanças sucessivas acarretando insegurança no trabalho a desenvolver e um aumento do que é exigido em oposição ao decréscimo da retribuição.

Todas estas razões enunciadas ampliam a saturação natural que os anos de carreira vão criando nos professores contribuindo em parceria para um gradual desinvestimento e dedicação às funções docentes.

A última pergunta formulada para a investigação está relacionada com a mudança:

v) os professores influenciam a construção de projetos de melhoria ou adoptam de preferência disposição de alheamento e distância?

A falta de aposta e empenho na docência referidos na questão anterior são, naturalmente, entraves à predisposição dos professores à mudança.

Em consonância, as múltiplas reformas educativas implementadas pelo Ministério da Educação que não se verteram em mudanças reais e efetivas, ou apenas resultaram em inovações pontuais, deixam nos professores algum descrédito no possível sucesso de novos projetos fazendo com que os docentes se mantenham tanto quanto possível à margem destes.

No sentido do êxito de uma dada reforma, esta necessita de ser acompanhada de mudança respeitante à forma de agir e pensar, ou seja, acompanhada de desenvolvimento profissional, algo que nos parece pouco provável pelos dados negativos encontrados na forma como os professores inquiridos vivem atualmente a profissão, a par do desgaste natural da profissão e da falta de condições para formação, elemento fundamental ao incremento de projetos de melhoria.

No desfecho deste estudo e após assistirmos a um descontentamento generalizado dos docentes da nossa amostra não podemos deixar de lembrar que um ensino com qualidade só é viável se houver satisfação dos docentes na sua atividade profissional contribuindo para a motivação dos alunos. É necessário centrar a atenção mais nas necessidades e carências dos professores e não somente nas necessidades dos alunos e, cumulativamente, gerar estímulos que tenham por fim a revalorização da classe docente, abarcando melhores circunstâncias na progressão na carreira, na segurança profissional e na remuneração.

Os professores são e vão continuar a ser os responsáveis por “formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento económico”, por “formar gerações do século XXI”, por prepararem “os jovens para a sociedade da informação e da globalização” (Nóvoa, 1999:2). Neste linha de pensamento é aconselhável uma

mudança de estratégia nas políticas educativas de modo a criar condições para que os professores se possam rever como construtores de um futuro com sentido.

Nesta parte final, seja-nos permitido referir algumas limitações e desenvolvimentos desejáveis.

O presente estudo procede a uma radiografia do pensar e do sentir de uma amostra relativamente restrita de docentes de algumas escolas situadas na zona do grande Porto.

Trata-se de uma abordagem exploratória que não pode representar o universo dos docentes portugueses. Por outro lado, a amostra foi de certo modo aleatória e resultou da disponibilidade de colaboração de algumas dezenas de docentes. Pode, no entanto, observar-se que possui uma distribuição etária e de género que nos parece expressiva.

Deve ainda anotar-se, como aspetos a desenvolver e a melhorar em oportunidades futuras, que o estudo poderia ter articulado, de forma mais consistente e extensiva, os referenciais teóricos mobilizados com os dados empíricos recolhidos. Reconhece-se, por outro lado, que o sistema de categorização, construído a partir dos dados, pode carecer de uma maior robustez teórica o que, no tempo disponível, não foi possível concretizar.

Fica-nos, pois, a percepção de que o trabalho que agora se dá como formalmente concluído, tendo embora respondido às questões de investigação que nos colocamos, possui algumas dimensões que poderiam ser melhoradas se tivéssemos tido o engenho, a arte e sobretudo o tempo para tal.

Referências Bibliográficas

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do ensino básico: do discurso às práticas*. Dissertação de Doutoramento em Didática não publicada, Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (1999). A autonomia das escolas públicas: Exercício prospetivo de análise da política educativa. *Inovação*, 12(3), 45-64.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Introdução. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. 9-14. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth*. Nova Iorque: Free Press.
- Almeida, M. (2012). *Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que actuam na formação inicial de professores*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Universidade de Lisboa.
- Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola - uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação não publicada, Instituto de Estudos da Criança.
- Alves Pinto, C. (2001). Socialização e identidade docente. In M. Teixeira (Ed.), *Ser professor no limiar do século XXI*, 21-78. Porto: ISET.
- Alves, F. (2001). *O encontro com a realidade docente: Ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, F. C. (1994). Burnout docente: A fadiga-exaustão dos professores: professores "queimados" ou professores desgastados. *O Professor*, 39, 15-19.
- Alves, J. M. (1998). Quais os saberes essenciais que os empresários valorizam no ensino e na formação. In R. Marques, M. Skilbeck, J. Alves, H. Steedman, M. Rangel & F. Pedró (Ed.), *Na sociedade da informação o que aprender na escola?*, 51-68. Lisboa: Edições Asa.

Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projetos educativos das escolas*. Porto: Edições Asa.

Alves, J. M. (2012) Afetos. (Em linha) Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/>. (consultado em 23/02/2014).

Alves, J. M. (2012) Da Humilhação dos Professores. (Em linha) Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/>. (consultado em 23/02/2014).

Alves, J. M. (2013) A Prova: 7 notas breves sobre a PACC. (Em linha) Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/>. (consultado em 23/02/2014).

Alves, V. (2006). *Motivação para a profissão docente e satisfação profissional: Um estudo com professores da região autónoma da madeira*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Amado, J. (2000). *Interacção pedagógica e indisciplina na sala de aula*. Porto: Edições Asa.

António, A. & Teodoro, A. (2003). Auto-representações das funções dos professores na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 2, 83-97.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa. Ed: McGraw-Hill.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, N. (2010). *Violência nas escolas. Bullying*. Bertrand Editora.

Barroso, J. (2000). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. Escolas, culturas e identidades. *III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 103-111. Coimbra: SPCE.

Barroso, J. (2001). O século da escola: Do mito da reforma à reforma de um mito. In E. Têrren, D. Hameline & J. Barroso (Ed.), *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições Asa.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.

- Benavente, A. (1996). Os projectos inovar educando / educar inovando. In B. Campo (Ed.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*, 44-58. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BENAVENTE, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A., Carvalho, A., & Correia, A. (1995). Conflitos na escola: Textos e contextos. *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 143-197.
- Bilhim, J. (2007). *Gestão estratégica de recursos humanos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bilhim, J. (2008). *Teoria organizacional: Estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa.
- Boavida, A. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTL (Ed.) *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 43-55. Lisboa: APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. La muralla.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas - estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bolivar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9, 9-33.
- Bolívar A. (2010). Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 79-106.
- Botía, A. B. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72.
- Botía, A. B. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 7, 1-4.
- Botía, A. B. (2010). *Liderazgo para el aprendizaje*. Ciss Praxis.

- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia de escola. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia*. Porto: Edições Asa.
- Burnier, S.; Cruz, R. M. R.; Durães, M. N.; Paz, M. L.; Silva, A. N. & Silva, I. M. M. (2007). Histórias de vida de professores: O caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 343-358.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L. (1992). *Clima de escola e estabilidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, R. G. G. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 5.
- Cavaco, M. (1993). *Ser professor em Portugal. (coleção terra nostra)*. Lisboa: Editora Teorema.
- Corbett, J. (1999). Inclusivity and school culture: The case of special education. In J. Prosser (Ed.), *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Costa, J. A. (Ed.). (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, M. F. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Grupo Editorial Universitario.
- Cunha, M. P., Rego, A. & Cunha, R. C. (2007). *Organizações positivas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2005). A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores em transição. *Comunicação apresentada no Fórum Discussão 2005 na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.

- Day, C. (2007). A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores em transição. In M. A. Flores & I. C. Viana (Ed.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança*, 47-64. Universidade do Minho - Braga: CIED.
- Delgado, L. (1993). La cultura escolar. In Lourenzo Delgado y O. Sáenz Barrio (Ed.). *Organización escolar: Una perspectiva escológica*, 367-382. Alcaiz: Marfil.
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Ed.), *Formação e Situações de Trabalho*, 43-52. Porto: Porto Editora.
- Estêvão, C. (2006). Abordagens sociológicas da escola como organização. In L. Lima (Ed.), *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional*, 248-286. Porto: Edições Asa.
- Estêvão, C. V. e Afonso, A. J. (1991). Contextos organizacionais e construção da identidade profissional. *Inovação*, 4, 155-165.
- Fabela, C., & Martha, A. (2010). Las guerras del cambio, nunca más. Bienvenido el debate de las teorías en acción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 1153-1166.
- Fernandes, L. & Veiga, F. H. (2007). Medos profissionais dos professores em contexto escolar. *Comunicação Oral Apresentada no XV Colóquio Internacional Da AFIRSE / AIPELF. Complexidade: Um Novo Paradigma Para Investigar e Intervir Em Educação?*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Universidade de Lisboa.
- Fino, C. N. (2009). Inovação e invariante (cultural). In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Ed.), *Políticas educativas: Discursos e práticas*, 192-209. Funchal: Grafimadeira.
- Firmino, M. B. (2009). *Gestão das organizações, conceitos e tendências actuais*. Lisboa: Escolar Editora.
- Flores, M., Simão, A., Rajala, R., Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In A. Flores & A. Veiga Simão (Ed.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*, 119-152. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Flores, M. A. (2006). Tornar-se professor: Formação e identidade. In R. Bizarro, & F. Braga (Ed.), *Formação de professores de Línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e Experiências*, 361-374. Porto: Porto Editora.
- Fontoura, M. (2000). Fico ou vou-me embora? In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*, 171-198. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1985). *A escola como burocracia*. Braga: Universidade do Minho.
- Forte, A. (2009). *Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: Perspetivas e estratégias. um estudo realizado numa EB2,3*. Dissertação de Doutoramento em Ciências de Educação Especialidade em Desenvolvimento Curricular não publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Frago, A. (2007). *Sistemas educativos, culturas escolas e reforma*. Mangualde: Ed. Pegado.
- Frota, A. (2011). *Gestão escolar e culturas docentes. O público e o privado em análise*. Dissertação de Doutoramento em Ciências de Educação não publicada, Universidade de Aveiro.
- Fullan, M. (2003). Emoción y esperanza: Conceptos constructivos para tiempos complejos. In A. Hargreaves (Ed.), *Replantear el cambio educativo. un enfoque renovador*, 296-317. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (1993). *Change forces - probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (1992). *Teacher developement and educational change*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. G. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond. Modern educational thought*. ERIC.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school? revised edition*. ERIC.
- Gáirin, J. S. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. Educar.
- Galpin, T. (2000). *O lado humano da mudança*. Lisboa: Silabo.
- García, C. M. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Ministerio de Educación.
- Gomes, C. A. (2005). Desserialização escolar: Alternativa para o sucesso. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Em Educação*, 13.
- Gomes, C. A. (2005). A escola de qualidade para todos: Abrindo as camadas da cebola. *Ensaio*, 13.
- Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-50.
- Gomes, D. (2000). *Cultura organizacional, comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, J. (2000). *Ser professora do 1.º ciclo – uma carreira em análise*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, FPCEUL.
- Gonçalves, J. (1999). Desenvolvimento profissional e carreira docente - fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista de Ciências de Educação*, 8, 22-36.
- González, M. (2006). Cultura y subculturas organizativas. *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*, 169-185. Madrid: Pearson Educación.
- Goodson, I. (2000). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*, 63-78. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Grimmett, P. P. & Crehan, E. P. (1992). The nature of collegiality in teacher development: The case of clinical supervision. *Teacher Development and Educational Change*, 12(2), 56-85.
- Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Editions Morata.

- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa Edições.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (Eds.). (2001). *Aprender a cambiar: La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2001). Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento - A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable leadership and development in education: Creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42, 223-233.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2012). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher developement*. NY: Teachers College Press.
- Herzberg, F., Mausner, B. Y., Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: McGraw-Hill.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory of school improvement. In J. Grey, D. Reynolds & C. Fitz-Gibbon (Eds.), *Merging traditions: The future of research of school effective - ness and school improvement*, 30-50. London: Cassell.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. Open University Press.
- Huberman, M. (1989). *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores*, 2, 31-61. Porto: Porto Editora.

- Jesus, S. N. (1999). O stress dos professores e a indisciplina dos alunos: medidas para prevenção e resolução. In A. Antero, J. Amado & S. N. Jesus (Eds.), *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Lisboa: Edições Asa.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação dos professores*. Coimbra: Quarteto.
- Jesus, S. N. & Santos, J. C. V. (2006). Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Educação*, 27(1).
- Jesus, S. & Vieira, J. (2004). Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*, XXVII, 52, 39-58.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. . In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Ed.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*, 61-98. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business Press.
- Lameiras, E. (2010). *Liderança e Motivação dos colaboradores: Um ensaio no sector da saúde*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Lashley, C. & Lee-Ross, D. (2003). *Organizational behavior for leisure services*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Lima, J. Á. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: Uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 59-103.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas - estruturas - processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2008). Em busca da boa escola. *Instituições Eficazes e Sucesso Educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (1988). Inovação e mudança em educação de adultos: Aspectos organizacionais e de política educativa. In Lima, L. (Ed.), *Fórum. Educação de Adultos*, 57-73. Braga: Universidade do Minho.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *The Teachers College Record*, 91(4), 509-536.

- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press Chicago.
- Loureiro, M. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. Estrela (Ed.), *Viver e construir a Profissão docente*, 117-159. Porto: Porto Editora.
- Machado, G. (1996). *Tornar-se professor - da idealização à realidade*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Educacional não publicada, Universidade de Évora.
- Malta, G. (1999). *O primeiro ano de Docência. A motivação dos professores licenciados do 1º ciclo do ensino Básico, no 1º ano de docência. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação*. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.
- Marcelo, C. (2001). La función docente: Nuevas demandas en tiempos de cambio. In C. Marcelo (Ed.). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marchesi, Alvaro & Martin, Elena (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: ARTMED.
- Martinho, A. (2007). O conselho de turma como lugar de aprendizagem e assessoria interna. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *A assessoria na educação em debate. IV simpósio sobre organização e gestão escolar*, 355-364. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, A. M. (1996). *Escola e mercado de trabalho em portugal: imperativos de mudança e limites de realização*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Marzano, R. J. (Ed.). (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo*. Porto: Edições Asa.
- Maslow, H. (1970). *Motivation and personality*. Nova Iorque: Harper & Row Publishers.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McTaggart, R. (1989). Bureaucratic rationality and the self-educating profession: The problem of teacher privatism. *Journal of Curriculum Studies*, 2, 345-361.

Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: Estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Mendes, A. N. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola Secundária-individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Universidade de Aveiro.

Montero, L. & Molina, E. (1996). Desarrollo profesional y organización. *Actas do IV congresso interuniversitario de organización escolar*, 299-351. Tarragona: URV - Departement de Pedagogia.

Montserrat, X. (2004). *Como motivar. atingir sucesso para reforçar a motivação*. Éditions d' Organisation.

Nassar, P. (2000). História e cultura organizacional. *Revista Comunicação Empresarial*, 36, 33-40.

Neto-Mendes, A. (2005). Os professores e o trabalho colaborativo: das políticas educativas às práticas docentes. In J. Janicas (Ed.), *O professor no séc. XXI. Formação e intervenção*, 79-97. Coimbra: Ágora.

Neto-Mendes, A. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária - individualismo e colegialidade sócio-organizacional*. Dissertação de Doutoramento em Ciências de Educação não publicada, Universidade de Aveiro.

Neves, A. (2002). *Gestão na administração pública*. Cascais: Editora Pergaminho.

Neves, A. L. (2002). *Motivação para o trabalho*. Lisboa: Editora RH.

Neves, J. G. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.

Newstrom, J. (2008). *Comportamentos organizacionais - o comportamento humano no trabalho*. São Paulo: McGraw-Hill.

Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *Education Review*, 33, 181-190.

- Nóvoa, A. (1991). A reforma educativa portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa & T. Popkewitz (Ed.), *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. (Em linha). Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Nóvoa, A. (1992). *Organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1994). *Conferência do III congresso estadual paulista sobre a formação de educadores*. Universidade Estadual Paulista "Júlio Filho".
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.) *Profissão Professor*, 9-32. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise*, 13-43. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*.
- Nóvoa, A. (2000). Universidade e formação docente. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 4(7), 129-138.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*, 11-29. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009). Professores: Imagens do futuro presente. *Educa*, 25-47. Lisboa.
- Peixoto, M. (2006). *A narrativa na (re) construção da profissionalidade docente*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância não publicada. Universidade do Minho.
- Pérez-Goméz, A. (Ed.). (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, P. (Ed.). (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED.
- Perrenoud, P., Nóvoa, A., Batista, A., & Neves, R. C. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: Novas estratégias de inovação*. Porto: Asa.
- Prosser, J. (1999). *School culture*. G.B.: SAGE.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (Eds.). (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Revez, M. H. A. (2004). *Gestão das organizações escolares liderança escolar e clima de trabalho: Um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Robbins, S. (Ed.). (1999). *Comportamentos organizacionais*. Rio de Janeiro: LTC.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo, perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas?. *Revista Noesis*, 66, 23-23.
- Rutter, M., Mortimore, B., & Ouston, P. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. . In Flores, M.A. & Veiga Simão, A.M. (Ed.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*, 99-118. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sallán, J. G. (1996). *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. Editorial La Muralla.
- Sanches, M. F. C. (1997). Para um ensino de qualidade perspectiva organizacional. *Inovação*, 10, 1-3.
- Santomé, J. (2009). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, Á., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., & Silveira, T. (2009). Escolas de futuro-130 boas práticas de escolas portuguesas. *EPIS, Empresários Pela Inclusão Social*, Porto: Porto Editora.

- Sarmiento, M. J. (Ed.). (1994). *A ves e a voz dos professores: Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Schein, E. H. (1996). Culture: The missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 229-240.
- Schein, E. H. (1996). El liderarzo y la cultura organizational. In F. Hesselbein, & M. Goldsmith (Eds.), *El líder del future*, 89-99. Bilbao: Deusto Ediciones.
- Schein, E. H. (2006). *Organizational culture and leadership*. Wiley.
- Sebarroja, J. C. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Ediciones Morata.
- Seco, G. M. C. (2002). *A satisfação dos professores: Teorias, modelos e evidências*. Porto: Asa.
- Silva, J. (2008). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: Trajectos individuais e impactos organizacionais*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Facultad de Educación da Universidad de Extremadura.
- Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDnE.
- Smith, J. (1991). International perspectives on teacher collegiality: A labor process discussion based on the concept of teachers work. *Bristish Journal of Sociology of Education*, 12(3), 323-346.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 201-215.
- Tardif, M. & Lessard, C. (Ed.). (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópoles: Editora Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). La profession d'enseignant aujourd'hui. *Presses De Université Laval Et Bruxelles: De Boeck*.
- Tedesco, J. C & Fanfani E. T. (2003) Nouveaux temps. Nouveaux enseignants. In de Boeck (Ed.), *Politiques d' Éducation et De Formation. Former Les Enseignants: évolutions e ruptures*, 8, 73-87. Bruxelas: de Boeck.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola. Perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Teixeira, S. (2005). *Gestão das organizações*. Lisboa: McGraw – Hill.
- Thurler, M. G. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: Au dela du culte de l'individualisme? *Revue Française De Pédagogie*, 109, 19-39.
- Thurler, M. G. (1998). Diriger pour transformer l'établissement scolaire. In F. Tilman, & N. Qualli (Ed.), *Piloter un établissement scolaire. lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, 187-215. Bruxelles: Boeck Université.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Edições.
- Torres, L. (1997). *Culturas organizacionais escolares: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: O regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: Aval.Pol.Públ.Educ*, 435-451.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Ed.), *Metodologia das ciências sociais*, 101-128. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a experiencia vivida. In J. Lima & J. Pacheco (Ed.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, 85-104. Porto: Porto Editora.
- Ventura, J. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: Estudo do impacto do programa de avaliação integrada*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Universidade de Aveiro.
- Wagner, J., & Hollenbeck, J. (2004). *Organizational behavior: Securing competitive advantage*. USA: College Publishers.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Administração e Organização Escolar

Normativa Autobiográfica de Professores do 3º Ciclo e Ensino Secundário

A presente ficha de registo tem a finalidade de recolher uma breve narrativa dos professores com vista à elaboração de uma tese de mestrado subordinada ao tema “Atitudes e Disposições dos Professores em Contexto de Turbulência Profissional”. Com este procedimento queremos contribuir para aumentar o conhecimento científico sobre o que é hoje *ser professor* e reforçar e dignificar a profissão docente. Se precisar de mais espaço, use, por favor, o verso da folha.

Sexo: F ☐ M ☐x Nível Etário: ☐x Entre 30 e 40 anos; ☐ Entre 41 e 50 anos; ☐ + de 50 anos

1) Que ambições e sonhos tive no início da profissão?

2) Que episódio foi profissionalmente mais marcante (em termos cognitivos e/ou afetivos) na minha carreira profissional?

3) Como vivo hoje a profissão? (em termos de esperança/desesperança, alento/desalento, ilusão/desilusão, entusiasmo/deceção, alegria/sofrimento, motivação/desmotivação,...)

Muito Obrigada pela sua colaboração!



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Administração e Organização Escolar

Narrativa Autobiográfica de Professores do 3º Ciclo e Ensino Secundário

A presente ficha de registo tem a finalidade de recolher uma breve narrativa dos professores com vista à elaboração de uma tese de mestrado subordinada ao tema “Atitudes e Disposições dos Professores em Contexto de Turbulência Profissional”. Com este procedimento queremos contribuir para aumentar o conhecimento científico sobre o que é hoje *ser professor* e reforçar e dignificar a profissão docente.

Sexo: F ☐ M ☐ Vínculo Profissional: QE/QA ☐; QZP ☐; Contratado ☐

Número de anos na carreira docente: até 10 anos ☐; entre 11 e 20 ☐; entre 21 e 30 ☐; mais de 30 anos ☐.

Nível Etário: ☐ Entre 30 e 40 anos; ☐ Entre 41 e 50 anos; ☐ + de 50 anos

1) Que ambições e sonhos tive no início da profissão? Escreva, por favor um pequeno texto sobre este tópico, ocupando este espaço.

Vire a página se faz favor.

2) Que episódio foi profissionalmente mais marcante (em termos cognitivos e/ou afetivos) na minha carreira profissional? Escreva, por favor um pequeno texto sobre este tópico, ocupando este espaço.

3) Como vivo hoje a profissão? (em termos de esperança/desesperança, alento/desalento, ilusão/desilusão, entusiasmo/deceção, alegria/sofrimento, motivação/desmotivação,...). Escreva, por favor um pequeno texto sobre este tópico, ocupando este espaço.

Muito Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 3: Carta de consentimento informado.

Ex.mo Sr. Professor

Porto,

Assunto: Carta de intenções, compromisso e consentimento informado

No âmbito de uma dissertação de Mestrado, em *Administração e Organização Escolar*, orientada pelo Sr. Prof. José Matias Alves, na Faculdade de Educação e Psicologia, do Centro Regional do Porto, da Universidade Católica Portuguesa, proponho-me desenvolver uma investigação, cujo a temática é “Atitudes e Disposições dos Professores em Contexto de Turbulência Profissional”. A minha motivação prende-se com o fato de eu ser professora e ter curiosidade de perceber porque é que os meus pares assumem posições, atitudes e posturas díspares face a projetos de mudanças numa fase em que a classe docente vive momentos de instabilidade em larga medida resultantes das alterações implementadas pelo Ministério da Educação ao nível da estruturação e gestão da carreira docente.

Numa fase de mudança educacional os professores, em termos gerais, apresentam perfis-tipo e disposições distintos, sendo muito relevante conhecer o que pensam e o que sentem os professores para definir um quadro de referência que lhes possa devolver vez e voz. A relevância do nosso estudo passa por contribuir com mais uma “migalha” para a investigação da problemática que se fez sentir à volta dos professores relativamente ao seu desempenho profissional.

Pretendemos realizar a recolha dos dados através de um registo escrito por cada professor, em cerca de 500 palavras, focando 3 tópicos específicos e abrangendo três grupos etários, idades compreendidas entre os 30 e 40 anos e entre 41 e 50 anos e com mais de 50 anos. Neste sentido, vimos solicitar a disponibilidade de Vossa Excelência para a participação no nosso estudo garantindo evidentemente que o sigilo e o anonimato dos dados será, conforme as regras da deontologia da investigação, devidamente garantido.

Esperamos que este estudo incentive a uma reflexão por parte dos diversos agentes educativos acerca da realidade que se vive na comunidade docente.

Desde já agradecendo o consentimento que solicito,

___ / ___ / ____

Disponível para qualquer esclarecimento adicional,

Susete Rocha Vieira,

UCP-CRP, Porto, Setembro de 2013

Anexo 4: Questionários recolhidos e codificação.

N.º	Código	Data de Entrega	Data de Receção	Sexo		Vínculo Profissional			Anos de Carreira				Nível Etário		
				F	M	QE /QA	QZP	Contr.	Até 10 anos	Entre 11 e 20 anos	Entre 21 e 30 anos	Mais de 30 anos	Entre 30 e 40 anos	Entre 41 e 50 anos	Mais de 50 anos
1	1F	15.07.2013	27.07.2013	X		X				X				X	
2	2F	09.09.2013	11.09.2013	X		X					X			X	
3	3M	09.09.2013	19.09.2013		X	X				X				X	
4	4M	16.09.2013	20.09.2013		X	X					X				X
5	5M	16.09.2013	22.09.2013		X		X				X				X
6	6F	16.09.2013	24.09.2013	X		X						X			X
7	7F	15.07.2013	02.10.2013	X		X					X			X	
8	8F	09.09.2013	03.10.2013	X		X					X				X
9	9F	24.09.2013	04.10.2013	X		X				X			X		
10	10F	15.07.2013	07.10.2013	X		X					X				X
11	11M	09.09.2013	11.10.2013		X	X					X			X	
12	12F	24.09.2013	11.10.2013	X			X			X					X
13	13M	15.07.2013	13.10.2013		X		X			X			X		
14	14M	09.09.2013	16.10.2013		X	X					X				X
15	15M	24.09.2013	18.10.2013		X	X					X				X
16	16F	10.09.2013	18.10.2013	X		X					X			X	
17	17F	10.09.2013	18.10.2013	X			X			X			X		
18	18M	10.09.2013	18.10.2013		X	X					X				X
19	19F	10.09.2013	18.10.2013	X		X					X			X	
20	20M	10.09.2013	18.10.2013		X	X					X			X	
21	21M	19.10.2013	23.10.2013		X			X	X				X		
22	22M	19.10.2013	23.10.2013		X	X				X			X		
23	23M	19.10.2013	23.10.2013		X			X		X			X		
24	24M	19.10.2013	24.10.2013		X			X	X				X		
25	25M	19.10.2013	25.10.2013		X			X	X				X		
26	26F	28.09.2013	25.10.2013	X				X		X			X		
27	27M	19.10.2013	20.10.2013		X	X			X					X	
28	28M	19.10.2013	29.10.2013		X			X		X			X		
29	29M	19.10.2013	29.10.2013		X	X					X			X	
30	30F	25.10.2013	30.10.2013	X			X			X				X	
31	31F	19.10.2013	04.11.2013	X				X		X				X	
32	32M	19.10.2013	04.11.2013		X	X				X					X
33	33F	22.10.2013	05.11.2013	X		X					X				X
34	34M	19.10.2013	06.11.2013		X		X			X			X		
35	35F	19.10.2013	06.11.2013	X		X					X				X
36	36M	19.10.2013	06.11.2013		X	X						X			X
37	37M	19.10.2013	08.11.2013		X	X				X				X	
38	38F	08.11.2013	10.11.2013	X			X		X				X		
39	39M	08.11.2013	10.11.2013		X			X	X				X		
40	40M	02.11.2013	02.11.2013		X		X			X			X		
41	41F	02.11.2013	02.11.2013	X		X				X				X	
42	42F	02.11.2013	02.11.2013	X			X			X			X		
43	43F	02.11.2013	02.11.2013	X		X						X			X
44	44F	02.11.2013	02.11.2013	X		X					X				X
45	45F	02.11.2013	02.11.2013	X		X					X				X
46	46F	02.11.2013	02.11.2013	X		X						X			X
47	47F	02.11.2013	02.11.2013	X				X	X				X		
48	48M	02.11.2013	02.11.2013		X	X				X				X	
49	49F	02.11.2013	02.11.2013	X				X	X				X		
50	50F	02.11.2013	02.11.2013	X		X				X				X	
51	51F	02.11.2013	02.11.2013	X		X				X				X	
52	52F	02.11.2013	02.11.2013	X		X					X				X

53	53F	02.11.2013	02.11.2013	X		X					X				X
54	54F	18.10.2013	13.11.2013	X		X				X					X
55	55F	19.10.2013	14.11.2013	X		X				X				X	
56	56F	13.11.2013	15.11.2013	X		X						X			X
57	57F	08.11.2013	18.11.2013	X		X				X			X		
58	58F	09.09.2013	19.11.2013	X			X			X			X		
59	59F	19.10.2013	19.11.2013	X		X						X			X
60	60F	15.11.2013	20.11.2013	X		X				X			X		
61	61F	15.11.2013	20.11.2013	X		X					X			X	
62	62F	11.11.2013	20.11.2013	X				X		X			X		
TOTAL				38	24	41	10	11	8	27	21	6	21	19	22

Quadro Início da Profissão

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
Ambições	Realização Profissional / auto realização	<p>“Conseguir ter uma profissão credível” 1.3M; “dentro de uma área que sempre foi do meu agrado e que me realizava pessoal e profissionalmente.” 1.3M; “a minha ambição no início da carreira era ter uma profissão muito bem vista pela opinião pública” 1.4M; “A minha ambição no início da carreira era ter uma profissão (...) com tempo livre para preparar aulas e me preparar a mim mesmo como imagem a transmitir.” 1.4M; “tentar proporcionar aos meus alunos as mesmas sensações e experiências positivas e gratificantes que vivi durante as minhas aulas de Educação Física. A minha ambição era ser um bom professor” 1.5M; “ser boa professora” 1.7F; “sentia que podia mudar mentalidades, alterar comportamentos.” 1.8F; “também eu queria ser professora para mudar, de alguma forma, a vida dos meus alunos, vê-los crescer e tornarem-se homens e mulheres melhores.” 1.9F; “Sonhava ter turmas onde os alunos entravam para as minhas aulas com o objetivo de aprenderem conteúdos, normas de conduta e de socialização.” 1.11M; “A minha principal ambição como professora é a de poder contribuir, de forma significativa, para a formação pessoal e social dos meus alunos (...) tentando servir de “modelo” para os meus alunos” 1.12F; “contribuir para a formação integral dos meus alunos” 1.13M; “levar o saber aos outros e modificar a sua mentalidade, abrir caminhos e tornar os discentes seres pensadores e mais cultos” 1.16F; “Era meu objetivo/ambição a possibilidade de formar cidadãos ativos, críticos, participativos e não apenas alunos que “debitavam” a matéria sem qualquer espírito crítico” 1.19F; “As ambições que tinha no início da carreira eram a de conseguir ser alguém (prof.) que marcasse os seus alunos em termos profissionais e pessoais” 1.20M; “ser reconhecido pelo trabalho que desempenhara” 1.21M; “Ter uma carreira tranquila, a trabalhar perto de casa, na minha área de eleição” 1.22M; “Contribuir para a construção de uma sociedade melhor. Realizar um trabalho que me dá prazer.” 1.23M; “No início da minha carreira esperava, em cada ano de colocação, uma aproximação da minha residência. Procurava instruir-me e apostar cada vez mais no ensino com a intenção de aumentar o meu nível de formação” 1.26F; “a minha principal ambição era ser bem sucedido enquanto docente (...) lecionar numa escola próxima da minha área de residência e com uma remuneração salarial equivalente ao meu trabalho” 1.28M; “Sempre olhei para a carreira docente como uma das minhas atividades profissionais preferidas (...) ambicionei chegar ao topo da carreira” 1.29M; “Desejava poder levar a escola para o exterior das quatro paredes” 1.31F; “Também idealizei uma carreira profissional dignificante, reconhecida e razoavelmente remunerada” 1.32M; “Ambicionava ser um professor humano, correto, competente, um pedagogo. Ser um incentivador à descoberta” 1.34M; “pensava que se conseguisse o destacamento, próximo da minha residência, tentaria continuar alargar os meus horizontes” 1.38F; “Como ambições e expectativas estavam a satisfação pessoal e profissional, a carreira (...) o aluno como ser individual e fonte de crescimento e de saber” 1.40M; “Ambicionava também progredir na carreira e que o meu desempenho fosse reconhecido pelos pares, coordenadores e direção.” 1.42F; “Sou um professor na área de artes (Educação Visual) que sempre gostei e ambicionei estar ligado ao ensino.” 1.48M; “ambicionava ensinar, motivar os alunos de forma a adquirirem conhecimentos que os levassem a alcançar o sucesso escolar.” 1.49F; “esta profissão me permitia mudar de localidade, (...) Estas condições eram essenciais para mim, na minha maneira de estar no meu equilíbrio como pessoa.” 1.54F; “Tinha como principais ambições poder fazer o que sempre sonhei fazer dar aulas, ter um horário e um lugar de trabalho estável e relativamente próximo de casa.” 1.57F; “Queria, por outro lado, ganhar a minha independência económica e deixar de “pesar” à minha família” 1.58F; No início da carreira, tive como ambição a realização pessoal (...) A satisfação intelectual” 1.59F; “queria</p>

		<i>mostrar o quanto é importante a matemática no nosso dia a dia.” 1.60F;</i>
	Formação Complementar	<i>“ambicionava tirar o Mestrado (o que ainda não concluí)” 1.9F; “tirar o mestrado na área de Educação Física e Lazer.” 1.38F;</i>
	Segurança Profissional	<i>“com futuro garantido” 1.3M; A minha ambição no início da carreira era ter uma profissão (...) bem remunerada” 1.4M; “tentar a médio prazo efetivar numa escola perto da minha residência.” 1.5M; “além de pertencer ao Quadro de uma escola e de estar perto de casa.” 1.9F; “ambicionava integrar o quadro de nomeação definitiva do Ministério de Educação e a progressão contínua na carreira através do anos de serviço e da realização de formação académica superior que me permitisse reduzir o número de anos necessários para atingir o último escalão da carreira docente.” 1.13M; “Ambição de chegar ao topo da carreira” 1.21M; “com um salário adequado ao investimento feito na minha educação académica!” 1.22M; “Ter uma vida profissionalmente estável” 1.23M; “ambição de que, com o tempo, conseguisse alguma estabilidade profissional no que diz respeito à colocação nas escolas,” 1.24M; “Tinha ainda a esperança de poder conciliar a minha vida profissional com a minha vida pessoal (casa, família e filhos).” 1.25M; “assim como também ser compensada monetariamente através da progressão na carreira.” 1.26F; “ter uma perspectiva de emprego estável ao longo da vida.” 1.28M; “Como ambições (...) a estabilidade familiar e financeira” 1.40M; “Tinha como principais ambições (...) ter um horário completo e um lugar de trabalho estável e relativamente próximo de casa.” 1.57F</i>
	Relação Pessoal / Pedagógica	<i>“Tinha muitas expectativas positivas dado que gosto muito de ensinar e privar com a comunidade escolar” 1.1F; “No início de carreira achava que o meu papel como educadora era importante, sentia que podia mudar mentalidades, alterar comportamentos.” 1.8F; “também eu queria ser professora para mudar, de alguma forma, a vida dos meus alunos, vê-los crescer e tornarem-se homens e mulheres melhores.” 1.9F; E pretendia, sobretudo, ser uma mediadora – de saberes, de princípios, de vivências.” 1.10F; “Tinha como ambição ajudar os alunos/as no seu percurso escolar, quer na sua formação enquanto estudantes, quer na sua formação como Homem, inseridos num contexto social.” 1.11M; “A minha ambição como professora é a de poder contribuir, de forma significativa, para a formação pessoal e social dos meus alunos.” 1.12F; “almejava, também, contribuir para a formação integral dos meus alunos” 1.13M; “pudesse transmitir os meus conhecimentos e atitudes para os alunos” 1.14M; “esperava aprender muito e viver muito” 1.16F; “A ambição reduz-se ao ensinável – ajudarmos a que o Outro cresça,” 1.18M; “Tinha a esperança de poder ajudar a formar BONS SERES HUMANOS” 1.25M; “ajudar o aluno a encontrar os meios necessários, desenvolver capacidades e adquirir os conhecimentos indispensáveis às necessidades da sociedade enquanto indivíduos.” 1.27M; “ter alunos com vontade de aprender e ter programas curriculares exequíveis” 1.31F; “Ambicionava que com o meu modesto contributo, poderia ajudar os alunos a serem mais bem sucedidos, mais saudáveis e mais motivados para a atividade física e desportiva.” 1.32M; “Queria estar com jovens, transmitir-lhes os meus conhecimentos, aprender com eles.” 1.33F; “Ambicionava poder ensinar, poder aprender, desenvolver laços com todos aqueles que iriam-se atravessar na minha carreira (...) desenvolver afetos, gerir emoções, fazer parte do crescimento intelectual e humano dos meus alunos” 1.34M; “a vontade de dar a conhecer algo que perdurará na memória dos meus alunos” 1.35F; “ambicionava motivar todos os alunos, sem exceção” 1.41F; “O contacto com os jovens seria o ponto de partida para uma viagem colaborativa: ensinar e aprender ao mesmo tempo.” 1.46F; “Queria ser uma referência na vida deles, para que se lembrassem sempre de mim” 1.49F; “No fundo, dar o meu contributo para que todos construamos uma sociedade mais humana, mais justa, mais solidárias, mais feliz.” 1.50F; “queria mostrar o quanto é importante a matemática no nosso dia a dia.” 1.60F; “Tive a sensação que poderia fazer a diferença junto dos meus alunos ao transmitir-lhes saberes, ao ajudar-lhes a procurar o conhecimento e ao mesmo tempo conseguindo estabelecer laços afetivos. Esse</i>

		<i>tem sido a minha ambição até aos dias de hoje.” 1.61F; “A minha ambição era a de conseguir transmitir aos alunos as matérias fazendo com eles aprendessem e se sentissem motivados para a disciplina.” 1.62F</i>
	Reconhecimento Social	<i>“A minha ambição no início da carreira era ter uma profissão muito bem vista pela opinião pública” 1.4M; “ser reconhecida como alguém competente e digna da profissão” 1.16F; “sendo reconhecido pelo trabalho desempenhado” 1.20M; “No fundo ter um papel ativo na sociedade” 1.21M; “Outra das minhas ambições foi igualmente trabalhar e desempenhar bem o meu trabalho de forma a vê-lo reconhecido pelos meus alunos, encarregados de educação e sociedade em geral” 1.28M;</i>
	Harmonia	<i>“Tudo aquilo que o ensino podia proporcionar aos vários elementos envolvidos na educação se encaixar de forma harmoniosa.” 1.40M</i>
Sonhos	Realização profissional / auto realização	<i>“Chegar no fim de muitos anos e ainda gostar de dar aulas; Conseguir juntar uma preparação científica sólida no gosto de trabalhar, tanto para mim, como para os alunos.” 1.15M; “O sonho é, pois, esse o de ver o Outro cumprir-se, e deixar-se contagiar por esse gosto.” 1.18M; “Os meus sonhos passavam por um dia poder lecionar numa escola próxima da minha área de residência e com uma remuneração salarial equivalente ao meu trabalho” 1.28M; “sempre disse aos meus pais que o meu sonho era ir para a faculdade de desporto e seguir a carreira docente” 1.38F; “O sonho de trabalhar com jovens, poder participar no seu crescimento, na sua formação, instrução e/ou educação” 1.40M; “Sonhava, igualmente, em corresponder em contexto de sala de aula a todas as necessidades específicas de aprendizagem que cada um deles poderia apresentar” 1.41F; “Sonhava estar efetiva perto da minha área de residência, numa escola em que eu desejava trabalhar.” 1.42F; “Desde jovem que sonhava ser professor” 1.46F; “O sonho de ensinar e formar pessoas com o sentido crítico sobre o mundo que as rodeia” 1.51F; “os sonhos de poder ensinar, ou seja transmitir os seus conhecimentos a outras pessoas” 1.53F; “o ensino foi um sonho que acalentei com ambição de transformar em carreira” 1.56F;</i>
	Relação pessoal / pedagógica	<i>“O grande sonho sempre foi trabalhar com jovens (...) transmitir valores como a solidariedade, o empenho, a superação, a entreajuda, o espírito de equipa” 1.37M; “O sonho de trabalhar com jovens, poder participar no seu crescimento, na sua formação, instrução e/ou educação.” 1.40M; “encontrava-me imbuída de sonhos e expectativas que se centravam no meu contributo em termos de construção de identidades, mais do que transmissão de conhecimento por si só” 1.47F; “O meu sonho (...) poder contribuir, com os meus conhecimentos, para um processo de ensino/aprendizagem em que o outro (os alunos) estivessem em primeiro lugar.” 1.52F; “Sonhei, então, passar o meu fascínio pelos números e pelo raciocínio lógico a jovens” 1.56F; “sonhava (...) estabelecer com meus alunos experiências magníficas de partilha de conhecimentos e que estes pudessem desenvolver-se através das aprendizagens feitas.” 1.58F</i>
	Reconhecimento social	<i>“O meu sonho era (...) dignificar a nossa profissão.” 1.1F; “Sonhava ser uma professora reconhecida pelo trabalho que desempenhava por parte da comunidade escolar (pais/EE, etc).” 1.42F;</i>
	Motivar os alunos a seguir os seus sonhos	<i>“Sonhava ensinar aos alunos que se aprendessem, fossem honestos e se esforçassem podiam seguir os seus sonhos.” 1.25M;</i>
	Efetivar na área de residência	<i>“Os meus sonhos passavam por um dia poder lecionar numa escola próxima da minha área de residência” 1.28M; “sonhava estar efetiva perto da minha área de residência” 1.42F</i>
Ausência de Sonhos		<i>“Não, no início da minha carreira nunca tive o sonho de transformar vidas, inspirar jovens ou simplesmente fazê-los felizes.” 1.2F; “Ambições nunca foram o meu forte (...) Sonhos também não. Vivo cada dia com a realidade que não posso mudar... e de nada vale sonhar...” 1.6F; “Não tive qualquer tipo de</i>

		<i>ambição ou sonho” 1.43F; “Pensar em sonhos e ambições não pensei nem tive” 1.45F</i>
Expectativas	Realização Profissional / auto realização	<i>“esperava aprender muito, viver muito.” 1.16F; “todos nós enquanto seres humanos jovens, cheios de energia, vontade de trabalhar e esperança entramos no mundo do trabalho com grandes expectativas.” 1.17F; “ser professora era mudar vidas, abrir horizontes, inspirar.” 1.30F; “Pensava que ia ter o meio ideal para o gosto em explicar as coisas, transmitir conhecimento.” 1.55F</i>
	Segurança Profissional	<i>“A perspectiva de me reformar aos 55 anos” 1.4M; “Também fiz contas à vida, e pensei que faria um percurso de carreira normal” 1.54F; “Pensava que ia ter uma carreira estável e financeiramente compensadora a longo prazo.” 1.55F</i>
	Relação pessoal / pedagógica	<i>Tinha muitas expectativas positivas dado que gosto muito de ensinar e privar com a comunidade escola.” 1.1F; “Detestaria ter de me sentar a uma secretaria a trabalhar” 1.6F; “Imaginava o ambiente entre professores culturalmente interessante e intelectualmente rico.” 1.15M; “Pensava que ia encontrar alunos altamente respeitadores, preocupados, atentos e trabalhadores.” 1.55F</i>
	Reconhecimento social	<i>“esperava (...) ser reconhecido como alguém competente e digna da profissão.” 1.16F;</i>
Objetivos	Seguir a carreira de professor	<i>“Os objetivos passavam por dar continuidade a esta profissão” 1.39M</i>
Incertezas		<i>“tinha algumas certezas e incertezas. (...) Incertezas que nunca me largaram” 1.21M</i>
Ilusão		<i>“No início da minha carreira tudo na escola era maravilhoso. Quando acabei o estágio integrado, pensei que tinha pela frente uma carreira que me iria preencher totalmente, quer a nível dos alunos, professores e todo o ambiente escolar envolvente.” 1.44F</i>

Quadro do Episódio mais marcante.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
Contexto Cognitivo	Participação / de dinamização de atividades extracurriculares	<i>“a minha passagem pela escola Secundária Cristina Torres, na Figueira da Foz foi marcante na minha carreira dado que participei e dinamizei muitas atividades na comunidade escolar.” 2.1F; “solicitaram para uma desafio, acompanhar alunos NEE, institucionalizados devido ao abandono familiar, a uma visita de estudo de dois dias... aceitei o desafio, e revelou-se para mim uma extraordinária experiência.” 2.34M;</i>
	Mobilidade	<i>“A passagem por várias escolas permitiu-me conhecer diferentes realidades e contextos educativos.” 2.1F; “No início da carreira, as mudanças, quase anuais, de escola foram sempre episódios marcantes.” 2.19F; “O facto de neste momento estar noutra escola está-me a marcar pela negativa, pois são mudanças muito acentuadas em torno de todo o sistema.” 2.26F; “- A minha efetivação num quadro de escola no arquipélago dos Açores.” 2.32M</i>
	Formação Complementar	<i>“Realização do Mestrado em Ciências do Desporto. Foi uma formação que muito prazer me deu” 2.3M; “as várias ações de formação realizadas recordando com principal destaque a ação “Intervenção com crianças, jovens e famílias em risco” 2.13M</i>
	Confronto com a realidade	<i>“O episódio mais marcante da minha carreira foi sem dúvida o ano de estágio e nomeadamente as primeiras aulas que lecionei.” 2.5M</i>
	Lecionar a alunos com problemáticas escolares e sociais graves	<i>“O que sempre me custou mais – Foi ter turmas CEF ou alunos Supletivos ou turmas de alunos mesmo muito mal comportados e com muitas dificuldades de aprendizagem e a quem a escola nada diz... e que não querem mesmo lá estar mas não há mesmo nada a fazer-lhes...” 2.6F; “Tive sim uma fase mais marcante e que coincidiu com o primeiro ano de leção numa escola TEIP” 2.28M; “No quarto ano a trabalhar, novamente longe de casa, deparei-</i>

		<i>me com um grande desafio. Quando distribuíram os horários reparei que tinha uma turma PIEF.” 2.38F; “Aconteceu no início deste ano letivo (...). A situação passou-se no final de uma aula de 90’ onde nos últimos 15 antes de saírem, todos os alunos ficaram histéricos: berravam, praguejavam, lutavam, andavam de um sítio para o outro... Pareciam animais selvagens. Eu fiquei atônica, a olhar, nem consegui ter ação, perfeitamente estupefacta porque nunca tinha assistido a tal espetáculo.” 2.55F</i>
	Reconhecimento do trabalho	<i>“O reconhecimento por parte de alguns alunos do meu papel nas suas vidas é muito gratificante para mim.” 2.8F; “é o reencontro com antigos alunos, que se dirigem a mim com amizade e reconhecimento de lhes ter transmitido valores” 3.14M; “Ver alunos a ganhar gosto pela disciplina” 2.15M; “Em termos gerais, muitos episódios tornaram a minha vida de professor mais completa com procedimentos, palavras, reconhecimento do que é idealizado e realizado em prol do aluno.” 2.27M; “Fico satisfeito quando anos mais tarde as pessoas (alunos) ainda me reconhecem e falam de um ou outro momento que as marcou e ainda o recordam” 2.48M; “a turma mudou drasticamente a atitude e postura e apesar de inconvenientemente me compararem com a professora que me substitui” 2.58F</i>
	Alcance do sucesso dos alunos	<i>“Não posso dizer que tenha havido um só episódio, porque todas as pequenas vitórias alcançadas com os alunos, sobretudo os mais fracos e os mais carentes, eram grandes feitos.” 2.9F; “São inúmeras as situações em que senti ter “feito a diferença” na vida de um/a aluno/a...” 2.10F; “A saída das notas de exame / entrada de alunos na primeira preferência do Ensino Superior, pois sentimos que também fomos responsáveis pela sua felicidade.” 2.16F; “Não há um mas vários. Todos concorrem para o mesmo: por exemplo, o da descoberta pelos alunos de um ciclo de cinema alternativo ou “americanista”” 2.18M; “O sorriso dos alunos, aquando do plano em ação, foi notório fazendo com que os meses trabalhosos que antecederam a sua implementação tivessem sido meramente escadas rolantes de fácil transposição.” 2.21M; “foram aqueles alunos que no primeiro período faltavam muito e quando iam às aulas não estavam motivados e quando finalizou o ano letivo já nem aos intervalos iam para ficar a concluir os trabalhos que estavam a decorrer” 2.31F; “E no dia da exibição foi comovente ver aqueles alunos a desabrochar. Até hoje não tenho palavras para descrever como me senti, o meu coração encheu-se de alegria e orgulho dos meus meninos.” 2.38F; “Nestas horas, que me foram designadas, tinha um aluno com uma doença degenerativa, (...). Passamos muitas horas juntos e a cumplicidade foi-se notando, já não era uma relação professor/aluno mas sim de amigos.” 2.39M; “Emotivo era, há alguns anos, cruzar-me com ex-alunos formados em Engenharia, Medicina, Informática... e saber que, algures no percurso académico e formativo daqueles adultos de sucesso, eu tinha deixado uma marca” 2.56F; “Ter finalmente ao fim de mais de 10 anos de serviço, uma aluna à qual dei 20 valores sem qualquer hesitação.” 2.57F; “tornaram-se interessados e empenhados, tiraram 6 20’s nos exames nacionais” 1.58F; “Apresentei a aluna a exame final do ano com nota 10. Foi meu orgulho, porque teve no exame nacional nota 18,2 – tal como me tinha prometido” 1.59F; “Tive uma turma de 7º ano com excelentes resultados e que despertaram para a disciplina comigo – metade da turma teve nível 5 e nenhum aluno teve nível inferior a 3.” 1.60F</i>
	Orientação de estágio	<i>“foi ter sido orientadora de estágio. Foi uma experiência enriquecedora,” 2.10F</i>
	Concretização de Projetos	<i>“O episódio mais marcante foi ter feito parte, como Coordenadora, de um Projeto Artístico das Artes do Espetáculo, de seu nome “As Fitas”.” 3.35F</i>
	Interação professor / aluno	<i>“A partilha, amizade e espírito de entreajuda entre aluno e professor tornam o ensino mais capaz e nenhum professor o é verdadeiramente se não escutar atentamente o seu aluno.” 2.27M</i>
	Desempenhar funções na direção da escola	<i>“recordo com alguma felicidade o momento em que fui convidado para fazer parte do conselho executivo, como assessor deste órgão,” 2.29M; “o episódio profissionalmente mais marcante foi quando fui confrontado com a possibilidade (necessidade) de ocupar um cargo de direção” 2.50F</i>
	Trabalhar com alunos	<i>“Ter dado aulas a alunos com paralisia cerebral e ver alguma evolução nos</i>

	de NEE	<i>mesmos.” 2.36M; “A situação mais marcante, pela qual já passei, foi no meu sétimo ano de trabalho, quando me atribuíram, no horário, a disciplina de Desenvolvimento Motor Geral, lecionada a alunos com necessidade educativas especiais.” 2.39M</i>
	Trabalho dos orientadores de estágio	<i>“foi, sem dúvida, o ano de estágio onde tive a oportunidade de ter quatro orientadores que marcaram para a atividade docente de maneira indelével.” 2.40M</i>
	Crescimento como indivíduo	<i>“A escola tem sido essencial no meu desenvolvimento e crescimento como pessoa.” 2.54F</i>
	Transferência do ensino privado para o ensino público	<i>“a passagem do ensino privado, onde lecionei quatro anos, para uma escola do ensino público numa região limítrofe a Lisboa, em que fui o terceiro substituto da professora titular.” 2.40M</i>
	Progressão dos alunos	<i>“Todos os episódios em que consegui mudar a atitude dos alunos face ao contexto escolar foram marcantes para mim.” 2.49F</i>
	Consciencialização da forma como são efetuadas as decisões ao nível do MEC	<i>“Tendo desempenhado o cargo de Diretora de uma escola nos últimos oito anos, o episódio mais marcante para mim foi o de tomar consciência da forma como as decisões a nível do MEC.” 2.52F</i>
	Desenvolvimento pessoal e profissional	<i>“A escola tem sido essencial no meu desenvolvimento e crescimento como pessoa.” 2.54F</i>
Contexto Afetivo	Relação com alunos	<i>“todos os episódios e reencontros com ex-alunos em que eles relatam / recordam momentos que passavam comigo são ocasiões marcantes.” 2.2F; “o mais marcante foi acabar o ano de estágio e os meus alunos terem feito um abaixo assinado à direção para eu ficar na escola” 2.7F; “O reconhecimento por parte de alguns alunos do meu papel nas suas vidas é muito gratificante para mim” 2.8F; “Enquanto professora contratada, a angustia do final de cada ano letivo prendia-se muito com as saudades que tinha dos alunos e com o carinho que deles recebia.” 2.9F; “Saliento uma turma de alunos do Ensino Secundário (alguns dos quais meus alunos desde o 7º ano) que tive o privilégio de poder ensinar. Ao longo dos anos, o carinho, a amizade e a cumplicidade foram crescendo.” 2.12F; “uma aluna, (...) se dirigiu a mim dizendo que seria muito feliz se tivesse um irmão como eu.” 2.13M; “as cartas de despedida, os poemas, as mensagens que “só porque sim” os alunos me foram deixando ao longo dos anos.” 2.30F; “são as boas relações que vou conseguindo criar com os alunos e que passados alguns anos verifico que marcamos os alunos de uma forma positiva.” 2.37M; “Esta questão fez-me recordar, em especial, uma turma de 8º ano, que me marcou (...) organizaram uma festa surpresa,” 2.41F; “quando uma aluna do Ensino Secundário me confidenciou que estava grávida. Todo o apoio e a relação afetiva que se gerou e se prolongou no tempo, que fez com que um dia mais tarde fosse madrinha do seu casamento.” 2.42F; “foi uma turma que tive durante 3 anos, em que fui DT. Nessa turma quase não ensinei nada na minha disciplina, mas sim o meu trabalho baseou-se na parte afectiva. Fui mãe, professora, psicóloga.” 2.44F; “Tenho desse grupo/turma, muitos Amigos. 2.45F; “um determinado ano letivo lecionei uma turma de repetentes com conseqüente falta de auto estima. Foi um trabalho árduo, desafiante (...) passados alguns anos fui abordado por um jovem que me agradeceu efusivamente o facto de não termos (eu mais os restantes professores da turma) desistido deles“ 2.46F; “e no final da aula pedi-lhe para conversar. Conversamos bastante sobre as relações pessoais, sobre o luto e a ausência e sobre as emoções e ganhei nesta conversa uma outra perspetiva da sensibilidade desta aluna. Neste caso, apercebi-me claramente do impacto que o vínculo afetivo pode ter e no papel do educador na relação como os juvenis adolescentes.” 2.47F; “Fixo satisfeito quando anos mais tarde as pessoas (alunos) ainda me reconhecem e falam de um ou outro momento que as marcou e ainda o recordam.” 2.48M; “A festa preparada no dia de anos pelos alunos. Na saudade transmitida pelos ex-alunos das aulas lecionadas” 2.51F; “No final do ano letivo fazer com os aluno um espetáculo e no fim desse espetáculo os aluno abraçarem-me a chorar, dizendo que foram 3 anos letivos que iriam deixar saudades” 2.53F; “o reconhecimento por parte dos meus ex-alunos que me convidam para os seus encontros após 10 anos de terem estado comigo;”</i>

		1.61F
	Morte de alunos	<i>“já perdi 3 alunos e a gestão dessas emoções ainda hoje é difícil de fazer.” 2.9F; “o mais marcante acabou por ser um bastante negativo: a morte inesperada de jovem aluno.” 2.43F</i>
	Viagem com alunos	<i>“Talvez uma viagem de 6 dias a Londres com a minha turma de estágio tenha sido uma das experiências mais enriquecedoras e marcantes” 2.9F; Em 1990 acompanhei 5 alunos, durante duas semanas, em França. (...) Nunca os esquecerei e acredito que nunca se esquecerão de mim” 2.33F</i>
	Conflitos com alunos	<i>“Eu chamei-o várias vezes atenção para ele não ter esse tipo de atitude e respeitar o professor em questão. Esse aluno respondeu-me mal e eu levantei a mão e ela bateu na cara dele e acertou no nariz, que o fez sangrar.” 2.11M; “ocorreu numa aula de início de ano (...) quando mandei um aluno para a rua por ele estar a mandar mensagens/receber durante a aula. No fim da aula esse aluno disse: “eu fodo-lhe o focinho aqui e lá fora...”” 2.20M; “episódios de indisciplina na sala de aula, onde o aluno questiona a autoridade do professor e põe em causa o seu trabalho” 2.61F</i>
	Acompanhar o crescimento dos alunos	<i>“Começar com turmas no 10º ano e levá-los até o 12º ano é vê-los crescer o que nos faz crescer também.” 2.53F; “3 anos consecutivos numa escola, onde foi possível aprender muito sobre a continuidade pedagógica, dando seguimento a um ciclo inteiro de um aluno” 2.62F</i>
	Assistência pessoal a alunos	<i>“prende-se com o facto de ter reparado que uma aluna minha do 5º ano tinha piolhos (...) eu mesma desparasitei a cabeça da aluna.” 2.17F;</i>
	Amizades construídas com colegas e alunos	<i>“por norma o que mais marca é as amizades que perduram, tanto com alunos como com colegas de trabalho.” 2.22M; “elaboração e dinamização de atividades e onde estabeleci em termos afetivos ligação com diversos colegas, especificamente com elementos do mesmo grupo disciplinar.” 1.62F</i>
	Acompanhamento de alunos com NEE	<i>“fiquei encarregue de fazer o acompanhamento de dois alunos invisuais (...) A troca de experiências no dia a dia levou-me a formular várias questões e procurar respostas. Foi sem dúvida uma experiência que me levou tales a aprender mais do que pude ensinar.” 2.24M; “solicitaram para um desafio, acompanhar alunos NEE, institucionalizados devido ao abandono familiar, a uma visita de estudo de dois dias... aceitei o desafio, e revelou-se para mim uma extraordinária experiência.” 2.34M</i>
	Conflito com EE	<i>“uma EE que, apesar de nunca comparecer na escola (do Cerco), logo aparece – a gritar e a ameaçar-me enquanto DT – porque a educanda tinha ficado sem o telemóvel.” 2.30F</i>
	Morte de um segurança da escola	<i>“Uma confusão na escola com um aluno culminou com o falecimento do segurança escolar em pleno recinto da escola...” 2.37M</i>
Contexto Atitudinal	Transmissão de valores	<i>“Uma aula que não tinha condições para tomar banho em casa e que por esse facto era muito infeliz. Depois que começou a frequentar as aulas de Educação Física e pode tomar banho, estimulada por mim, o seu rendimento e auto estima melhorou muito.” 2.4M</i>
Contexto Financeiro	Distância da zona de residência	<i>“O facto de neste momento estar noutra escola está-me a marcar pela negativa, pois são mudanças muito acentuadas em torno de todo o sistema.” 2.26F; “A obrigatoriedade de ocupar o lugar arrastando comigo a minha filha com 8 meses e a minha esposa sem garantia de trabalho naquele lugar, representaram, para mim, um episódio emocional de assinalável intensidade.” 2.32M</i>
	Integração no quadro de nomeação definitiva de uma escola	<i>“A entrada no quadro de uma escola, pois tomou toda a minha vida mais estável. 2.16F</i>
	Desemprego	<i>“Setembro de 2012, o momento do desemprego. Quando perdi tudo no mesmo ano e me tiraram a última esperança de algumas vez poder a trabalhar” 2.25M</i>

Quadro Viver Hoje a Profissão .

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
Ansiedade	Destruição da escola pública	<i>“Com ansiedade (...) assistimos impotentes à destruição da escola pública” 3.1F;</i>
	Degradação das condições de trabalho	<i>“Com ansiedade (...) assistimos impotentes à destruição da escola pública e à degradação das nossas condições de trabalho” 3.1F; “Vivo inseguro, muito menos motivado, sobrecarregado com o excesso de burocracia” 3.22M</i>
	Colocação futura	<i>“Nos últimos anos vivo a profissão com um grande sentimento de descrença em relação ao futuro. Todos os anos as regras relativas aos concursos e à carreira docente são alteradas e sempre de forma negativa para os docentes.” 3.28M</i>
	Futuro na profissão	<i>“Ansiedade perante as perspetivas de futuro que me podem vir a colocar no desemprego” 3.55F</i>
Sofrimento	Degradação da escola pública	<i>“sofrimento pois assistimos impotentes à destruição da escola pública” 3.1F; “E esses sentimentos negativos advêm (...) da atual organização do ensino em Portugal” 3.17F</i>
	Degradação das condições de trabalho	<i>“sofrimento pois assistimos impotentes à destruição da escola pública e à degradação das nossas condições de trabalho” 3.1F; “E esses sentimentos negativos advêm não só da vertente económica...” 3.17F; “Pensava que ia ter recursos físicos de trabalho adequados à área que lecciono.” 3.17F</i>
Desilusão / Revolta / Desespero / Desalento	Descrédibilização / Desvalorização da profissão	<i>“Desilusão total relativamente à consideração e respeito pela profissão por parte da opinião pública e pelos governantes.” 3.4M; “Aos 6 anos disse que queria ser professora e nunca mais mudei de ideias. Antes o tivesse feito. Continuo a cumprir escrupulosamente as tarefas que atribuem, mas a desilusão é total.” 3.9F; “Os valores inverteram-se: o trabalho foi desvalorizado, os valores perderam-se, o principal objetivo parece ser diplomar “analfabetos” 3.12F; “não deixando, no entanto, de sentir que cada vez mais o meu trabalho é subvalorizado e muitas vezes desrespeitado.” 3.13M; “Somos, ou pretendem que sejamos, o bode expiatório desta sociedade. Somos para a sociedade indispensáveis pois ensinamos, mas aqueles que nada fazem, que têm muitas férias e que ganham muito bem!” 3.16F; “A profissão tem vindo ao longo dos anos a ser desvalorizada.” 3.17F; “pois alguns políticos com as suas ideias conseguiram desiludir, deitar abaixo uma classe na sociedade fundamental para o desenvolvimento da mesma” 3.20M; “Sinto que vivo sob uma ingratidão total por parte do meu país (...) não sinto que a minha profissão seja devidamente respeitada nem tão pouco considerada” 3.26F; “A imagem do professor decaiu ao longo dos últimos anos devido à subversão do ensino” 3.27M “Com o passar do tempo vamos perdendo as ilusões, e a evolução do nosso estatuto profissional também contribui para criar desilusão, desmotivação e desalento.” 3.36M; “Claramente o professor perdeu o seu estatuto, a sua importância; não sinto que, a breve prazo, a escola pública tenha a importância que já teve em tempos.” 3.37M; “O facto de constantemente sermos massacrados pela opinião pública e a perda de condições para desempenharmos o nosso papel, da melhor maneira, deixa-me revoltado e a pensar seriamente se escolhi a profissão certa.” 3.39M; “a desilusão prende-se apenas com a falta de perspetiva do que vai ser o futuro da carreira docente e a constante desvalorização promovida pelos nossos governantes” 3.45F; “Atualmente desespero (...) porque a atual política educativa não me considera uma profissional competente” 3.47F; “não posso deixar de manifestar uma certa desilusão pela forma como o professor tem vindo a ser tratado e desacreditado pelos nossos governantes.” 3.54F; “Ser professor é aceitar a derrota pessoal, a despromoção pessoal” 3.56F; “Hoje o professor não marca, é marcado! É inimigo público número 1... Um alvo a abater, num Estado Social que inverteu todos os valores...” 3.56F; “Ao logo deste anos foi com imensa tristeza e desilusão que vi a carreira de professor ser “espezinhada” pelos nossos governantes e por alguma opinião pública desinformada.” 3.61F</i>
	Degradação das	<i>“A burocracia é cada vez maior” 3.8F; “Cada vez é pedido mais aos</i>

	condições de trabalho	<p>professores e cada vez nos dão menos em troca.” 3.8F; “cortes constantes nos salários da função pública, (...) da insegurança nas escolas, da falta de condições de trabalho” 3.9F; “A nossa profissão está cada vez mais difícil e complicada.” 3.11M; “Foram criados ambientes de trabalho motivadores e estimulantes. Onde estão eles?” 3.21M; “A ilusão de lecionar com qualidade e de ver o trabalho reconhecido e a “algum sentido” acabou (...) há direitos retirados,” 3.37M; “em termos familiares, afetivos e monetários e outra vez longe de casa, não há motivos para sorrir.” 3.38F; “Existem, como é óbvio, dias de desespero em que equacionamos a nossa vida profissional, os nossos percursos, progressos, desalentos.” 3.41F; Nunca pensei “sofrer” desse problema pois adoro “dar” aulas, gosto de ser Diretora de Turma, gosto de tudo o que faço, a desilusão prende-se apenas com a falta de perspectiva do que vai ser o futuro da carreira docente” 3.45F; “Passados 11 anos da minha formação, continuo contratada, com horário reduzido, no privado e sem lugar no ensino público.” 3.47F; “o contexto económico que vivemos leva o governo a cortes na educação (...) as últimas alterações feitas na educação levam a uma menor valorização da escola e a uma conseqüente indisciplina por parte dos alunos.” 3.48M; “A falta de tempo, o excesso de alunos por turma e o excessivo número de turmas, a destruição da escola pública (...), a diminuição de vencimentos e as más condições gerais no trabalho e na vida” 3.54F; “trabalho burocrático intenso mas totalmente inútil, um vencimento cada vez mais baixo para mais horas de trabalho, dentro e fora da escola (...) deslocar-me mais de 200 Km para trabalhar, ao fim de 17 anos de serviço completos.” 3.57F; “É de tentar transmitir as matérias aos alunos, que estão cada vez com menos vontade de aprender; é ter que gerir conflitos pois alunos não têm regras nem educação” 3.62F</p>
	Deturpação do papel do professor	<p>“Nem sempre o melhor professor é aquele que tem sucesso e um bom relacionamento com os alunos, mas sim aquele que escreve bem, faz relatórios “bonitos” mas pouco eficazes” 3.8F; “uma profissão cada vez mais tecnocrata” 3.9F; Para que servem tantos ideais, formação, motivação se o que conta mesmo... se o que nos exigem é que sejamos “apenas” – artistas malabaristas! Capazes de “entreter” e de sorrir SEMPRE...!” 3.10F; “Acrescento ainda a “Revolta” – o não querer ceder perante aquilo que pedem aos professores – que desistam da sua função principal – ENSINAR!” 3.12F; “dois tipos de trabalho, a preparação e a execução das aulas e outro, o trabalho burocrático com cargos e avaliação do desempenho docente, reuniões de departamento, de turma ou grupo disciplinar. Começando pelo segundo grupo considero um trabalho intelectualmente desonesto, hipócrita. O segundo grupo tem vindo paulatinamente a sobrepor ao primeiro.” 3.15M; “Ser professor hoje, é muito diferente de há 25 anos atrás! Hoje somos professores porque ensinamos, somos família porque a família se demite de o ser, somos psicólogos sociais... e de tudo um pouco.” 3.16F; “os professores são cada vez mais funcionários e menos pedagogos;” 3.19F; “Ensinar é cada vez mais “dar o programa” e não formar.” 3.19F; “mudou o papel do professor, tudo mudou... Mas nem tudo para melhor.” 3.30F; “o professor vive inundado em burocracia e passa o tempo em reuniões.” 3.30F; “situações de extrema frustração, como é o caso de trabalho burocrático mas totalmente inútil” 3.57F; “Hoje sinto que ser professor é exercer tudo menos a docência. (...) cada vez mais preencher papéis e fazer de tudo para que a passagem de ano seja eficaz.” 3.62F</p>
	Alunos	<p>“foi sempre o meu maior fator de motivação: os alunos. A escola e os professores são-lhes indiferentes, não têm ambições e são, basicamente, analfabetos funcionais, sem qualquer conhecimento do mundo ou cultura geral.” 3.9F; “Sinto que os alunos não têm grande motivação pela aprendizagem a (in) disciplina existente na escola é um factor desmotivador para o papel que desempenhamos” 3.11M; “Não tenho a mesma alegria e cumplicidade no relacionamento com os alunos” 3.11M; “Os cursos CEF’s são uma miséria. O alargamento da escolaridade até aos 18 anos para jovens que não querem estar na escola é um absurdo” 3.12F; “Atualmente existe uma enorme desilusão com todo o ambiente em torno do ensino: alunos</p>

		<i>desmotivados” 3.14M; “É difícil ser-se professor, hoje. (...) Se falarmos e só silêncio existe, numa cortina de gritos paralelos” 3.18M; “os alunos estão na escola porque a escola tem de ter um local para eles estarem” 3.19F; “o ambiente que vivo com os meus alunos, tendo por vezes algumas desilusões, porque nem sempre consigo aquilo que gostaria.” 3.44F; “Já não há missão a cumprir, porque a maioria dos alunos não quer aprender, não vibra com o conhecimento, não reconhece o valor da formação, não perde tempo a pensar, porque “pensar” parece estar fora de moda.” 3.56F</i>
	Políticas educativas	<i>“nos últimos 10 anos não há profissional da educação que não viva confuso com as constantes mudanças / alterações nas leis, nos currículos, nos conteúdos, nas metas de aprendizagem (etc). Parece-me que vivemos na educação sem uma linha condutora de todo o processo educativo, é uma época em que o que está vigente são as lutas partidárias e a imposição de respetivas ideologias. Estamos sem norte, época de desalento.” 3.2F; “Foi criada uma carreira profissional para atrair, desenvolver e manter o capital humano essencial à prossecução dos objetivos de um ministério da educação. Onde está ela?” 3.21M; “Boas práticas geram bons desempenhos. Masque práticas são estas que apenas servem a organização esquecendo-se do alinhamento de todos os intervenientes no processo (professores, auxiliares, alunos, etc.)?” 3.21M; “Considero ridículo tudo o que se passa na educação, refletindo a incompetência política do nosso país.” 3.23M; “A escola está deserta e fossilizada... A novidade, a juventude de um estagiário ou até de um desconhecido, desapareceu. A Escola pública Portuguesa está em coma! A sua morte está prestes a ser anunciada!” 3.35F; “Andamos cansados, desiludidos, marionetas de um sistema que precisa de parar e ouvir quem está no terreno.” 3.52F; “A escola pública tem vindo a integrar alternativas curriculares que são o desespero de qualquer profissional que se preze. Infântario no secundário?” 3.56F</i>
	Esquecimento do bom aluno	<i>“Hoje faz-se tudo pelo aluno medíocre (a todos os níveis) e esquece-se o bom aluno – que podia ser muito bom.” 3.30F</i>
	Dia a dia na escola	<i>“a rotina, trás muitas vezes, algum, bastante desgaste, e a própria estrutura da escola cria muitas vezes “ilhas” que levam ao desencanto e ao desalento.” 3.50F</i>
Desesperança	Educação do ensino público	<i>“Estamos pouco esperançados porque o Funcionamento Público é um argumento económico, muito superior a qualquer discussão sobre a educação.” 3.2F; “não tenho nenhuma esperança que melhores dias virão, pois alguns políticos com as suas ideias conseguiram desiludir, deitar abaixo uma classe na sociedade fundamental para o desenvolvimento da mesma.” 3.20M; “Infelizmente vivo num sistema político que através das suas medidas economicistas destrói aos poucos a educação do país e alongo prazo uma sociedade de valor.” 3.26F; “A nível escolar, sem grande esperança de que as coisas vão melhorar. As desigualdades sociais, as dificuldades económicas, a falta de valores e de oportunidades refletem-se na escola e no seu funcionamento.” 3.37M</i>
	Melhoria das condições de trabalho	<i>“sinto também uma enorme “desesperança” na melhoria destes aspetos, já que cada vez mais se verificam excessos de discurso e estados de enorme pobreza nas práticas dos ilustres “pensantes” que nos tutelam” 3.14M;</i>
	Viver a profissão	<i>“A esperança, de continuar a viver esta profissão, já não existe!” 3.21M; “não vivo, sobrevivo” 3.31F; “Não tenho esperança nenhuma no futuro, nem na profissão.” 3.53F</i>
	Credibilidade da profissão professor	<i>“Claramente o professor perdeu o seu estatuto, a sua importância; não sinto que, a breve prazo, a escola pública tenha a importância que já teve em tempo.” 3.37M</i>
Desgaste	Profissão professor	<i>“Atualmente considero que a profissão de professor é de tal forma desgastante que todo o processo de ensino / aprendizagem pode estar comprometido tal como o entendo.” 3.52F; “acuso algum cansaço devido ao trabalho mais burocrático” 3.59F</i>
Alento	Gosto pela profissão	<i>“Apesar de, nos dias que correm, se falar muito em desmotivação, desalento, desilusão, quando estamos a realizar uma tarefa que gostamos e quando somos profissionais, penso que tudo isso é ultrapassado com maior ou menor</i>

		<i>dificuldade.” 3.3M; “Contudo e apesar de todas as contrariedades continuo a gostar muito de ser professora.” 3.8F; “Penso que ainda existe entre os professores um “querer” para mudar o rumo e fazer que a escola seja meio de transmissão de conhecimentos, atitudes e valores.” 3.11M; “No entanto, ainda acredito que consigo chegar a alguns alunos no gosto pelo conhecimento e pela atitude crítica.” 3.19F; “fui criando algumas resistências para não ficar demasiado desiludida” 3.58F</i>
	Alunos	<i>“A única coisa que, atualmente, me dá alento é a relação que mantenho com os meus alunos e vê-los a evoluir dia para dia.” 3.39M</i>
	Resultados dos exames	<i>“Alegria quando vejo o resultado dos exames é a única coisa que neste momento me dá alento.” 3.53F</i>
Angústia	Degradação das condições de trabalho	<i>“Vivo a profissão com muita angústia, sem saber se tenho carga letiva (horário), grande diminuição de rendimento, aumento colossal de carga horária com tarefas burocráticas de direção de turma, representante de grupo de docência e sobretudo do tempo para fim de carreira.” 3.4M; “E esses sentimentos negativos advêm não só da vertente económica da nossa profissão” 3.17F</i>
Desencanto		<i>“a própria estrutura da escola cria muitas vezes “ilhas” que levam ao desencanto e ao desalento.” 3.50F; “A sucessiva mudança de políticas educativas em diferentes governos, trouxe algum desencanto na medida que é difícil gerir essa constante mudança.” 3.59F; “Hoje vivo a minha profissão com muito menos entusiasmo, não só pela forma como a sociedade nos vê, bem como a crescente falta de empenho com que os alunos encaram a escola.” 3.60F</i>
Diversão	Ato de ensinar	<i>“gosto, divirto-me, continuo a tirar prazer de preparar aulas e de as dar; penso até ter mais prazer já que a maturidade profissional permite saborear o trabalho de um modo mais calmo.” 3.15M</i>
Pesadelo	Viver a profissão	<i>“Os meus sonhos neste momento são um pesadelo pois a vontade é quase diária, semanal, anual de abandonar esta profissão, pois não me sinto um professor,” 1.20M; “A escola neste momento é um pesadelo, uma insegurança, uma incerteza.” 1.20M</i>
Motivação / Realização	Lecionar na área de residência	<i>“continuo a sentir-me realizado e motivado com a minha profissão, apesar de reconhecer que tenho tido alguma sorte por lecionar perto de casa” 3.5M</i>
	Lecionar numa escola com boa gestão	<i>“continuo a sentir-me realizado e motivado com a minha profissão, apesar de reconhecer que tenho tido alguma sorte por lecionar (...) em escolas com ótimo funcionamento interno.” 3.5M</i>
	Alunos	<i>“A minha motivação são os meus alunos que felizmente continuam a dar-me alegrias.” 3.7F; “não permitindo que decisões ministeriais questionáveis ponham em risco a minha prestação pedagógica e, conseqüentemente, os resultados que ambiciono para os meus alunos em particular” 3.32M; “Os nossos alunos são o fruto da sociedade em que vivem, incentivando-nos a mostrar-lhes que vale a pena escolherem um bom caminho!” 3.34M; “Apenas fica o prazer de estar com os alunos, que são também o reflexo de toda uma mudança de mentalidade social.” 3.37M; “Tento pensar nos meus alunos, como se fossem meus filhos e questionar-me sobre o que gostaria, como mãe, que fizessem pelos meus filhos. Muitas vezes esse exercício ajuda-me a encontrar soluções.” 3.41F; “todos os anos penso que se consegui “salvar” um aluno já me sinto realizada como professora.” 3.42F; “o ambiente que vivo com os meus alunos,” 3.44F; “parte de mim continua a pensar que ainda vale a pena ser professor; ainda há jovens que precisam do nosso apoio,” 3.46F; “Os nossos alunos são maior fator de motivação e de porque não provocação, no verdadeiro sentido do termo.” 3.50F; “agarro-me a cada momento diário de pequeno sucesso na sala de aula para que nada falhe e os consiga sempre incentivar” 3.58F</i>
	Alcançar os objetivos profissionais iniciais	<i>“continuo determinado em atingir os meus objetivos profissionais, (...) com a mesma determinação, motivação e entusiasmo com que iniciei a minha carreira à 11 anos atrás,” 3.13M</i>
	Gosto pelo ensino	<i>“Procuro sempre novas formas de chegar aos alunos, instrumentos e estratégias, tornando as minhas propostas aliantes e transformadores na maneira de ver e estar no mundo.” 3.29M; “Enquanto professor tenho sempre</i>

		<i>o alento e a satisfação, com a mesma motivação e determinação para desempenhar as minhas funções,” 3.34M; “Estou desiludida, um pouco cansada (...), mas não desmotivada, continuo a gostar de dar aulas, de estar na sala de aula com os alunos.” 3.54F</i>
	Brio profissional	<i>“E, acima de tudo, está o brio e o profissionalismo.” 3.30F</i>
Desmotivação	Alunos	<i>“Alunos desinteressados e desmotivados com a disciplina, apesar de ter melhorado muito a minha prática de docência.” 3.4M; “Atualmente vivo num ambiente que me desmotiva, escolas com alunos que para além de serem problemáticos são incivis.” 3.38F; “as últimas alterações feitas na educação levam a uma menor valorização da escola e a uma consequente indisciplina, por parte dos alunos.” 3.48M; “Da parte dos alunos um desacreditar constante de que o tempo que se gasta a estudar não é recompensado, não trás mais valia o que leva a um desacreditar no futuro.” 3.51F</i>
	Políticas educativas	<i>“a evolução do nosso estatuto profissional também contribui para criar desilusão, desmotivação” 3.36M; “As atuais mudanças, implementadas pelo Ministério de Educação, têm vindo a desmotivar-me e a perder a esperança que haja dias melhores.” 3.39M</i>
	Descrédibilização da profissão	<i>“Cada vez parece haver menos respeito pelo papel do professor e, por um conjunto de diversas situações, o grupo docente parece cada vez mais desanimado com a sua profissão.” 3.24M; “Atualmente vivo num ambiente que me desmotiva (...). Somos constantemente menosprezados e diminuídos por uma sociedade que nos desvenera e humilha e os nossos alunos são o reflexo disso mesmo.” 3.38F</i>
	Degradação das condições de trabalho	<i>“Hoje, é grande a desmotivação e a desilusão; o professor vive inundado em burocracia e passa o tempo em reuniões.” 3.30F; “Desmotivada pela distância de casa mesmo “até “ estando perto, pelas poucas perspetivas de evolução na carreira, incluindo financeiro, pela perspetiva de nunca vir a alcançar o que era expectável no início da carreira” 3.55F</i>
Frustração	Degradação das condições de trabalho	<i>“o número excessivo de alunos nas turmas e os tempos letivos atribuídos à disciplina tornam inviável um trabalho de qualidade e conduzem muitas vezes a uma sensação de frustração no professor” 3.6F; “A profissão hoje, para mim, é vivida como itinerante (...) sobreviver e muitas vezes não ter tempo para viver, ou pelo menos ver os filhos e estar com eles.” 3.40M</i>
	Condições pessoais de saúde	<i>“A minha maior frustração sempre foi o não me sentir bem fisicamente e manter problemas na coluna que me impossibilitaram muitas vezes de trabalhar como gostaria” 3.6F</i>
	Desvalorização da profissão	<i>“Senti-me enganado e atirado para a miséria por uma sociedade que me iludiu ao dizer que se estudasse, fosse honesto e me esforçasse conseguiria...” 3.25M; Sinto que vivo sob uma ingratidão total por parte do meu país (...) não sinto que a minha profissão seja devidamente respeitada nem tão pouco considerada.” 3.26F</i>
	Alunos	<i>“crianças com “fome”, sem sede de aprender” 3.40M</i>
Tristeza		<i>“globalmente sinto-me profissionalmente triste.” 3.15M; “o que me entristece mais é o abandono, o desprezo, que a tutela tem demonstrado nos últimos anos para com os professores. Ninguém nos respeita, ninguém nos protege.” 3.35F</i>
Insegurança	Continuidade na profissão	<i>“A insegurança na continuidade. As mudanças que estão a ocorrer (...) parecem vislumbrar tempos de grande instabilidade quer ao nível do sistema educativo, quer ao nível da profissão, quer, ainda, ao nível dos alunos e respetivos resultados educativos” 3.32M</i>
Incerteza	Colocação futura	<i>“Vivo inseguro, (...) e sob a pressão da incerteza no dia de amanhã! Tanto a nível da colocação como a nível monetário” 3.22M; “Cada vez será mais difícil arranjar uma colocação como professor contratado.” 3.24M; “Vivo cada final de ano letivo com uma grande ansiedade e desalento sempre temendo que esse possa ser o último ano enquanto professor.” 3.28M</i>
Esperança	Colocação futura	<i>“Apesar de manter a esperança, a realidade tem-se mostrado bem menos otimista.” 3.24M; “Esperança que tudo mude, esperança de vir a trabalhar brevemente, esperança que as políticas educativas mudem, esperança de um dia poder voltar a sorrir junto dos alunos.” 3.49F;</i>
	Trabalho diário	<i>“Vivo a minha profissão com esperança uma vez que continuo a acreditar no</i>

		<i>trabalho que faço diariamente, deixando de lado os constrangimentos externos à profissão.” 3.29M</i>
	Alunos	<i>“A esperança, encontro-a ocasionalmente nesta ou naquela turma, neste ou naquele aluno.” 3.30F; “a vontade de fazer algo e de ter significado algo de positivo na vida dos meus alunos. É esta esperança que me mantém no ensino” 3.61F</i>
	Filosofia de vida	<i>“Esperança... “só” enquanto filosofia de vida que me faz ver o melhor em tudo” 3.55F</i>
Descrença	Futuro na profissão	<i>“Nos últimos anos vivo a profissão com um grande sentimento de descrença em relação ao futuro. Todos os anos as regras relativas aos concursos e à carreira docente são alteradas e sempre deforma negativa para os docentes.” 3.28M</i>
Instabilidade		<i>“A profissão hoje é vivida com muita instabilidade. Mal se sabe o dia de amanhã se ainda estaremos a ser professores e onde.” 3.51F</i>
Apreensão	Futuro da profissão	<i>“Infelizmente estou pessimista sobre o futuro da educação em Portugal!” 3.33F</i>
	Mudanças na profissão	<i>“Como grande parte dos professores vivo o meu dia a dia com grande apreensão. Tudo mudou, desde as condições de trabalho, os vencimentos” 3.33F</i>
	Colocação futura	<i>“vivo feliz por fazer aquilo que gosto (...) , no entanto, e dadas as constantes alterações impostas por quem nos governa, sempre com o receio de no amanhã não ter colocação e poder continuar a fazer aquilo que gosto.” 3.34M</i>

Anexo 6: Versão final da categorização dos dados.

Início da Profissão

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO
Expectativas / Ambições / Sonhos	Realização Profissional / auto realização	<p>“Conseguir ter uma profissão credível” 1.3M; “dentro de uma área que sempre foi do meu agrado e que me realizava pessoal e profissionalmente.” 1.3M; “a minha ambição no início da carreira era ter uma profissão muito bem vista pela opinião pública” 1.4M; “A minha ambição no início da carreira era ter uma profissão (...) com tempo livre para preparar aulas e me preparar a mim mesmo como imagem a transmitir.” 1.4M; “tentar proporcionar aos meus alunos as mesmas sensações e experiências positivas e gratificantes que vivi durante as minhas aulas de Educação Física. A minha ambição era ser um bom professor” 1.5M; “ser boa professora” 1.7F; “sentia que podia mudar mentalidades, alterar comportamentos.” 1.8F; “também eu queria ser professora para mudar, de alguma forma, a vida dos meus alunos, vê-los crescer e tornarem-se homens e mulheres melhores.” 1.9F; “Sonhava ter turmas onde os alunos entravam para as minhas aulas com o objetivo de aprenderem conteúdos, normas de conduta e de socialização.” 1.11M; “A minha principal ambição como professora é a de poder contribuir, de forma significativa, para a formação pessoal e social dos meus alunos (...) tentando servir de “modelo” para os meus alunos” 1.12F; “contribuir para a formação integral dos meus alunos” 1.13M; “Chegar no fim de muitos anos e ainda gostar de dar aulas; Conseguir juntar uma preparação científica sólida no gosto de trabalhar, tanto para mim, como para os alunos.” 1.15M; “levar o saber aos outros e modificar a sua mentalidade, abrir caminhos e tornar os discentes seres pensadores e mais cultos” 1.16F; “esperava aprender muito, viver muito.” 1.16F; “todos nós enquanto seres humanos jovens, cheios de energia, vontade de trabalhar e esperança entramos no mundo do trabalho com grandes expectativas.” 1.17F; “O sonho é, pois, esse o de ver o Outro cumprir-se, e deixar-se contagiar por esse gosto.” 1.18M; “Era meu objetivo/ambição a possibilidade de formar cidadãos ativos, críticos, participativos e não apenas alunos que “debitavam” a matéria sem qualquer espírito crítico” 1.19F; “As ambições que tinha no início da carreira eram a de conseguir ser alguém (prof.) que marcasse os seus alunos em termos profissionais e pessoais” 1.20M; “Ter uma carreira tranquila, a trabalhar perto de casa, na minha área de eleição” 1.22M; “Contribuir para a construção de uma sociedade melhor. Realizar um trabalho que me dá prazer.” 1.23M; “No início da minha carreira esperava, em cada ano de colocação, uma aproximação da minha residência. Procurava instruir-me e apostar cada vez mais no ensino com a intenção de aumentar o meu nível de formação” 1.26F; “a minha principal ambição era ser bem sucedido enquanto docente (...) lecionar numa escola próxima da minha área de residência e com uma remuneração salarial equivalente ao meu trabalho” 1.28M; “Os meus sonhos passavam por um dia poder lecionar numa escola próxima da minha área de residência e com uma remuneração salarial equivalente ao meu trabalho” 1.28M; “Sempre olhei para a carreira docente como uma das minhas atividades profissionais preferidas (...) ambicionei chegar ao topo da carreira” 1.29M; “ser professora era mudar vidas, abrir horizontes, inspirar.” 1.30F; “Desejava poder levar a escola para o exterior das quatro paredes” 1.31F; “Também idealizei uma carreira profissional dignificante, reconhecida e razoavelmente remunerada” 1.32M; “Ambicionava ser um professor humano, correto, competente, um pedagogo. Ser um incentivador à descoberta” 1.34M; “sempre disse aos meus pais que o meu sonho era ir para a faculdade de desporto e seguir a carreira docente” 1.38F; “Os objetivos passavam por dar continuidade a esta profissão” 1.39M; “Como ambições e expectativas estavam a satisfação pessoal e profissional, a carreira (...) o aluno como ser individual e fonte de crescimento e de saber” 1.40M; “Tudo aquilo que o ensino podia proporcionar aos vários elementos envolvidos na educação se encaixar de forma harmoniosa.” 1.40M; “O sonho de trabalhar com jovens, poder participar no seu crescimento, na sua formação, instrução e/ou educação” 1.40M; “Sonhava, igualmente, em corresponder em contexto de sala de aula a todas as necessidades específicas de aprendizagem que cada um deles poderia apresentar” 1.41F; “Ambicionava também progredir na carreira e que o meu desempenho fosse reconhecido pelos pares, coordenadores e</p>

		<p><i>direção.” 1.42F; “Sonhava estar efetiva perto da minha área de residência, numa escola em que eu desejava trabalhar.” 1.42F; “No início da minha carreira tudo na escola era maravilhoso. Quando acabei o estágio integrado, pensei que tinha pela frente uma carreira que me iria preencher totalmente, quer a nível dos alunos, professores e todo o ambiente escolar envolvente.” 1.44F; “Desde jovem que sonhava ser professor” 1.46F; “Sou um professor na área de artes (Educação Visual” que sempre gostei e ambicionei estar ligado ao ensino.” 1.48M; “ambicionava ensinar, motivar os alunos de forma a adquirirem conhecimentos que os levassem a alcançar o sucesso escolar.” 1.49F; “O sonho de ensinar e formar pessoas com o sentido crítico sobre o mundo que as rodeia” 1.51F; “os sonhos de poder ensinar, ou seja transmitir os seus conhecimentos a outras pessoas” 1.53F; “esta profissão me permitia mudar de localidade, (...) Estas condições eram essenciais para mim, na minha maneira de estar no meu equilíbrio como pessoa.” 1.54F; “Pensava que ia ter o meio ideal para o gosto em explicar as coisas, transmitir conhecimento.” 1.55F “o ensino foi um sonho que acalentei com ambição de transformar em carreira” 1.56F; “Tinha como principais ambições poder fazer o que sempre sonhei fazer dar aulas, ter um horário e um lugar de trabalho estável e relativamente próximo de casa.” 1.57F; No início da carreira, tive como ambição a realização pessoal (...) A satisfação intelectual” 1.59F; “queria mostrar o quanto é importante a matemática no nosso dia a dia.” 1.60F;</i></p>
	Formação Complementar	<p><i>“ambicionava tirar o Mestrado (o que ainda não concluí)” 1.9F; “pensava que se conseguisse o destacamento, próximo da minha residência, tentaria continuar alargar os meus horizontes” 1.38F; “tirar o mestrado na área de Educação Física e Lazer.” 1.38F;</i></p>
	Segurança Profissional	<p><i>“com futuro garantido” 1.3M; “A perspectiva de me reformar aos 55 anos” 1.4M; “A minha ambição no início da carreira era ter uma profissão (...) bem remunerada” 1.4M; “tentar a médio prazo efetivar numa escola perto da minha residência.” 1.5M; “além de pertencer ao Quadro de uma escola e de estar perto de casa.” 1.9F; “ambicionava integrar o quadro de nomeação definitiva do Ministério de Educação e a progressão contínua na carreira através do anos de serviço e da realização de formação académica superior que me permitisse reduzir o número de anos necessários para atingir o último escalão da carreira docente.” 1.13M; “Ambição de chegar ao topo da carreira” 1.21M; “com um salário adequado ao investimento feito na minha educação académica!” 1.22M; “Ter uma vida profissionalmente estável” 1.23M; “ambição de que, com o tempo, conseguisse alguma estabilidade profissional no que diz respeito à colocação nas escolas,” 1.24M; “Tinha ainda a esperança de poder conciliar a minha vida profissional com a minha vida pessoal (casa, família e filhos).” 1.25M; “assim como também ser compensada monetariamente através da progressão na carreira.” 1.26F; “ter uma perspectiva de emprego estável ao longo da vida.” 1.28M; “Os meus sonhos passavam por um dia poder lecionar numa escola próxima da minha área de residência” 1.28M; “Como ambições (...) a estabilidade familiar e financeira” 1.40M; “sonhava estar efetiva perto da minha área de residência” 1.42F; “Também fiz contas à vida, e pensei que faria um percurso de carreira normal” 1.54F; “Pensava que ia ter uma carreira estável e financeiramente compensadora a longo prazo.” 1.55F; “Tinha como principais ambições (...) ter um horário completo e um lugar de trabalho estável e relativamente próximo de casa.” 1.57F; “Querida, por outro lado, ganhar a minha independência económica e deixar de “pesar” à minha família” 1.58F;</i></p>
	Relação Pessoal / Pedagógica	<p><i>“Tinha muitas expectativas positivas dado que gosto muito de ensinar e privar com a comunidade escolar” 1.1F; “Detestaria ter de me sentar a uma secretaria a trabalhar” 1.6F; “No início de carreira achava que o meu papel como educadora era importante, sentia que podia mudar mentalidades, alterar comportamentos.” 1.8F; “também eu queria ser professora para mudar, de alguma forma, a vida dos meus alunos, vê-los crescer e tornarem-se homens e mulheres melhores.” 1.9F; “E pretendia, sobretudo, ser uma mediadora – de saberes, de princípios, de vivências.” 1.10F; “Tinha como ambição ajudar os alunos/as no seu percurso escolar, quer na sua formação enquanto estudantes, quer na sua formação como Homem, inseridos num contexto social.” 1.11M; “A minha ambição como professora é a de poder contribuir, de forma significativa, para a formação pessoal e social dos meus</i></p>

		<p>alunos.” 1.12F; “almejava, também, contribuir para a formação integral dos meus alunos” 1.13M; “pudesse transmitir os meus conhecimentos e atitudes para os alunos” 1.14M; “Imaginava o ambiente entre professores culturalmente interessante e intelectualmente rico.” 1.15M; “esperava aprender muito e viver muito” 1.16F; “A ambição reduz-se ao ensinável – ajudarmos a que o Outro cresça,” 1.18M; “Tinha a esperança de poder ajudar a formar BONS SERES HUMANOS” 1.25M; “Sonhava ensinar aos alunos que se aprendessem, fossem honestos e se esforçassem podiam seguir os seus sonhos.” 1.25M; “ajudar o aluno a encontrar os meios necessários, desenvolver capacidades e adquirir os conhecimentos indispensáveis às necessidades da sociedade enquanto indivíduos.” 1.27M; “ter alunos com vontade de aprender e ter programas curriculares exequíveis” 1.31F; “Ambicionava que com o meu modesto contributo, poderia ajudar os alunos a serem mais bem sucedidos, mais saudáveis e mais motivados para a atividade física e desportiva.” 1.32M; “Queria estar com jovens, transmitir-lhes os meus conhecimentos, aprender com eles.” 1.33F; “Ambicionava poder ensinar, poder aprender, desenvolver laços com todos aqueles que iriam-se atravessar na minha carreira (...) desenvolver afetos, gerir emoções, fazer parte do crescimento intelectual e humano dos meus alunos” 1.34M; “a vontade de dar a conhecer algo que perdurará na memória dos meus alunos” 1.35F; “O grande sonho sempre foi trabalhar com jovens (...) transmitir valores como a solidariedade, o empenho, a superação, a entajada, o espírito de equipa” 1.37M; “O sonho de trabalhar com jovens, poder participar no seu crescimento, na sua formação, instrução e/ou educação.” 1.40M; “ambicionava motivar todos os alunos, sem exceção” 1.41F; “O contacto com os jovens seria o ponto de partida para uma viagem colaborativa: ensinar e aprender ao mesmo tempo.” 1.46F; “encontrava-me imbuída de sonhos e expectativas que se centravam no meu contributo em termos de construção de identidades, mais do que transmissão de conhecimento por si só” 1.47F; “Queria ser uma referência na vida deles, para que se lembrassem sempre de mim” 1.49F; “No fundo, dar o meu contributo para que todos construamos uma sociedade mais humana, mais justa, mais solidárias, mais feliz.” 1.50F; “O meu sonho (...) poder contribuir, com os meus conhecimentos, para um processo de ensino/aprendizagem em que o outro (os alunos) estivessem em primeiro lugar.” 1.52F; “Pensava que ia encontrar alunos altamente respeitadores, preocupados, atentos e trabalhadores.” 1.55F; “Sonhei, então, passar o meu fascínio pelos números e pelo raciocínio lógico a jovens” 1.56F; “sonhava (...) estabelecer com meus alunos experiências magníficas de partilha de conhecimentos e que estes pudessem desenvolver-se através das aprendizagens feitas.” 1.58F; “queria mostrar o quanto é importante a matemática no nosso dia a dia.” 1.60F; “Tive a sensação que poderia fazer a diferença junto dos meus alunos ao transmitir-lhes saberes, ao ajudar-lhes a procurar o conhecimento e ao mesmo tempo conseguindo estabelecer laços afetivos. Esse tem sido a minha ambição até aos dias de hoje.” 1.61F; “A minha ambição era a de conseguir transmitir aos alunos as matérias fazendo com eles aprendessem e se sentissem motivados para a disciplina.” 1.62F</p>
	Reconhecimento Social	<p>“O meu sonho era (...) dignificar a nossa profissão.” 1.1F; “A minha ambição no início da carreira era ter uma profissão muito bem vista pela opinião pública” 1.4M; “ser reconhecida como alguém competente e digna da profissão” 1.16F; “sendo reconhecido pelo trabalho desempenhado” 1.20M; “ser reconhecido pelo trabalho que desempenhara” 1.21M; “Outra das minhas ambições foi igualmente trabalhar e desempenhar bem o meu trabalho de forma a vê-lo reconhecido pelos meus alunos, encarregados de educação e sociedade em geral” 1.28M; “Sonhava ser uma professora reconhecida pelo trabalho que desempenhava por parte da comunidade escolar (pais/EE, etc).” 1.42F;</p>
Ausência de Sonhos		<p>“Não, no início da minha carreira nunca tive o sonho de transformar vidas, inspirar jovens ou simplesmente fazê-los felizes.” 1.2F; “Ambições nunca foram o meu forte (...) Sonhos também não. Vivo cada dia com a realidade que não posso mudar... e de nada vale sonhar...” 1.6F; “Não tive qualquer tipo de ambição ou sonho” 1.43F; “Pensar em sonhos e ambições não pensei nem tive” 1.45F</p>
Incertezas		<p>“tinha algumas certezas e incertezas. (...) Incertezas que nunca me largaram” 1.21M</p>

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	
	Contexto Cognitivo	Contexto Afetivo
Políticas Educativas	<p><i>“A passagem por várias escolas permitiu-me conhecer diferentes realidades e contextos educativos.” 2.1F; “No início da carreira, as mudanças, quase anuais, de escola foram sempre episódios marcantes.” 2.19F; “O facto de neste momento estar noutra escola está-me a marcar pela negativa, pois são mudanças muito acentuadas em torno de todo o sistema.” 2.26F; “- A minha efetivação num quadro de escola no arquipélago dos Açores.” 2.32M</i></p>	
Alunos	<p><i>“a minha passagem pela escola Secundária Cristina Torres, na Figueira da Foz foi marcante na minha carreira dado que participei e dinamizei muitas atividades na comunidade escolar.” 2.1F; “O que sempre me custou mais – Foi ter turmas CEF ou alunos Supletivos ou turmas de alunos mesmo muito mal comportados e com muitas dificuldades de aprendizagem e a quem a escola nada diz... e que não querem mesmo lá estar mas não há mesmo nada a fazer-lhes...” 2.6F; “O reconhecimento por parte de alguns alunos do meu papel nas suas vidas é muito gratificante para mim.” 2.8F; “Não posso dizer que tenha havido um só episódio, porque todas as pequenas vitórias alcançadas com os alunos, sobretudo os mais fracos e os mais carentes, eram grandes feitos.” 2.9F; “São inúmeras as situações em que senti ter “feito a diferença” na vida de um/a aluno/a...” 2.10F; “é o reencontro com antigos alunos, que se dirigem a mim com amizade e reconhecimento de lhes ter transmitido valores” 2.14M; “Ver alunos a ganhar gosto pela disciplina” 2.15M; “A saída das notas de exame / entrada de alunos na primeira preferência do Ensino Superior, pois sentimos que também fomos responsáveis pela sua felicidade.” 2.16F; “Não há um mas vários. Todos concorrem para o mesmo: por exemplo, o da descoberta pelos alunos de um ciclo de cinema alternativo ou “americanista”” 2.18M; “O sorriso dos alunos, aquando do plano em ação, foi notório fazendo com que os meses trabalhosos que antecederam a sua implementação tivessem sido meramente escadas rolantes de fácil transposição.” 2.21M; “Em termos gerais, muitos episódios tornaram a minha vida de professor mais completa com procedimentos, palavras, reconhecimento do que é idealizado e realizado em prol do aluno.” 2.27M; “A partilha, amizade e espírito de entreajuda entre aluno e professor tornam o ensino mais capaz e nenhum professor o é verdadeiramente se não escutar atentamente o seu aluno.” 2.27M; “Tive sim uma fase mais marcante e que coincidiu com o primeiro ano de lecionação numa escola TEIP” 2.28M; “foram aqueles alunos que no primeiro período faltavam muito e quando iam às aulas não estavam motivados e quando finalizou o ano letivo já</i></p>	<p><i>“todos os episódios e reencontros com ex-alunos em que eles relatam / recordam momentos que passavam comigo são ocasiões marcantes.” 2.2F; “Uma aluna que não tinha condições para tomar banho em casa e que por esse facto era muito infeliz. Depois que começou a frequentar as aulas de Educação Física e pode tomar banho, estimulada por mim, o seu rendimento e auto estima melhorou muito.” 2.4M; “o mais marcante foi acabar o ano de estágio e os meus alunos terem feito um abaixo assinado à direção para eu ficar na escola” 2.7F; “O reconhecimento por parte de alguns alunos do meu papel nas suas vidas é muito gratificante para mim” 2.8F; “já perdi 3 alunos e a gestão dessas emoções ainda hoje é difícil de fazer.” 2.9F; “Talvez uma viagem de 6 dias a Londres com a minha turma de estágio tenha sido uma das experiências mais enriquecedoras e marcantes” 2.9F; “Eu chamei-o várias vezes atenção para ele não ter esse tipo de atitude e respeitar o professor em questão. Esse aluno respondeu-me mal e eu levantei a mão e ela bateu na cara dele e acertou no nariz, que o fez sangrar.” 2.11M; “Saliento uma turma de alunos do Ensino Secundário (alguns dos quais meus alunos desde o 7º ano) que tive o privilégio de poder ensinar. Ao longo dos anos, o carinho, a amizade e a cumplicidade foram crescendo.” 2.12F; “uma aluna, (...) se dirigiu a mim dizendo que seria muito feliz se tivesse um irmão como eu.” 2.13M; “prende-se com o facto de ter reparado que uma aluna minha do 5º ano tinha piolhos (...) eu mesma desparasitei a cabeça da aluna.” 2.17F; “ocorreu numa aula de início de ano (...) quando mandei um aluno para a rua por ele</i></p>

	<p><i>nem aos intervalos iam para ficar a concluir os trabalhos que estavam a decorrer” 2.31F; “solicitaram-me para um desafio, acompanhar alunos NEE, institucionalizados devido ao abandono familiar, a uma visita de estudo de dois dias... aceitei o desafio, e revelou-se para mim uma extraordinária experiência.” 2.34M; “Ter dado aulas a alunos com paralisia cerebral e ver alguma evolução nos mesmos.” 2.36M; Quando distribuíram os horários reparei que tinha uma turma PIEF.” 2.38F; “E no dia da exibição foi comovente ver aqueles alunos a desabrochar. Até hoje não tenho palavras para descrever como me senti, o meu coração encheu-se de alegria e orgulho dos meus meninos.” 2.38F; “A situação mais marcante, pela qual já passei, foi no meu sétimo ano de trabalho, quando me atribuíram, no horário, a disciplina de Desenvolvimento Motor Geral, lecionada a alunos com necessidade educativas especiais.” 2.39M; “Fico satisfeito quando anos mais tarde as pessoas (alunos) ainda me reconhecem e falam de um ou outro momento que as marcou e ainda o recordam” 2.48M; “Todos os episódios em que consegui mudar a atitude dos alunos face ao contexto escolar foram marcantes para mim.” 2.49F; “Aconteceu no início deste ano letivo (...). A situação passou-se no final de uma aula de 90’ onde nos últimos 15 antes de saírem, todos os alunos ficaram histéricos: berravam, praguejavam, lutavam, andavam de um sítio para o outro... Pareciam animais selvagens. Eu fiquei atónica, a olhar, nem consegui ter ação, perfeitamente estupefacta porque nunca tinha assistido a tal espetáculo.” 2.55F; “Emotivo era, há alguns anos, cruzar-me com ex-alunos formados em Engenharia, Medicina, Informática... e saber que, algures no percurso académico e formativo daqueles adultos de sucesso, eu tinha deixado uma marca” 2.56F; “Ter finalmente ao fim de mais de 10 anos de serviço, uma aluna à qual dei 20 valores sem qualquer hesitação.” 2.57F; “a turma mudou drasticamente a atitude e postura e apesar de inconvenientemente me compararem com a professora que me substituí” 2.58F; “tornaram-se interessados e empenhados, tiraram 6 20’s nos exames nacionais” 2.58F; “Apresentei a aluna a exame final do ano com nota 10. Foi meu orgulho, porque teve no exame nacional nota 18,2 – tal como me tinha prometido” 2.59F; “Tive uma turma de 7º ano com excelentes resultados e que despertaram para a disciplina comigo – metade da turma teve nível 5 e nenhum aluno teve nível inferior a 3.” 2.60F</i></p>	<p><i>estar a mandar mensagens/receber durante a aula. No fim da aula esse aluno disse: “eu fodo-lhe o focinho aqui e lá fora...”” 2.20M; “fiquei encarregue de fazer o acompanhamento de dois alunos invisuais (...) A troca de experiências no dia a dia levou-me a formular várias questões e procurar respostas. Foi sem dúvida uma experiência que me levou tales a aprender mais do que pude ensinar.” 2.24M; “as cartas de despedida, os poemas, as mensagens que “só porque sim” os alunos me foram deixando ao longo dos anos.” 2.30F; “Em 1990 acompanhei 5 alunos, durante duas semanas, em França. (...) Nunca os esquecerei e acredito que nunca se esquecerão de mim” 2.33F; “solicitaram-me para um desafio, acompanhar alunos NEE, institucionalizados devido ao abandono familiar, a uma visita de estudo de dois dias... aceitei o desafio, e revelou-se para mim uma extraordinária experiência.” 2.34M; “são as boas relações que vou conseguindo criar com os alunos e que passados alguns anos verifico que marcamos os alunos de uma forma positiva.” 2.37M; “Esta questão fez-me recordar, em especial, uma turma de 8º ano, que me marcou (...) organizaram uma festa surpresa,” 2.41F; “quando uma aluna do Ensino Secundário me confidenciou que estava grávida. Todo o apoio e a relação afetiva que se gerou e se prolongou no tempo, que fez com que um dia mais tarde fosse madrinha do seu casamento.” 2.42F; “o mais marcante acabou por ser um bastante negativo: a morte inesperada de jovem aluno.” 2.43F; “foi uma turma que tive durante 3 anos, em que fui DT. Nessa turma quase não ensinei nada na minha disciplina, mas sim o meu trabalho baseou-se na parte afectiva. Fui mãe, professora, psicóloga.” 2.44F; “Tenho desse grupo/turma, muitos Amigos. 2.45F; “um determinado ano letivo lectionei uma turma de repetentes com consequente falta de auto estima. Foi um trabalho árduo, desafiante (...) passados alguns anos fui abordado por um jovem que me agradeceu efusivamente o facto de não termos (eu mais os restantes professores da turma) desistido deles” 2.46F; “e no final da aula pedi-lhe para conversar.</i></p>
--	--	--

		<p><i>Conversamos bastante sobre as relações pessoais, sobre o luto e a ausência e sobre as emoções e ganhei nesta conversa uma outra perspectiva da sensibilidade desta aluna. Neste caso, apercebi-me claramente do impacto que o vínculo afetivo pode ter e no papel do educador na relação como os juvenis adolescentes.” 2.47F; “Fico satisfeito quando anos mais tarde as pessoas (alunos) ainda me reconhecem e falam de um ou outro momento que as marcou e ainda o recordam.” 2.48M; “A festa preparada no dia de anos pelos alunos. Na saudade transmitida pelos ex-alunos das aulas lecionadas” 2.51F; “No final do ano letivo fazer com os aluno um espetáculo e no fim desse espetáculo os alunos abraçarem-me a chorar, dizendo que foram 3 anos letivos que iriam deixar saudades” 2.53F; “Começar com turmas no 10º ano e levá-los até o 12º ano é vê-los crescer o que nos faz crescer também.” 2.53F; “o reconhecimento por parte dos meus ex-alunos que me convidam para os seus encontros após 10 anos de terem estado comigo;” 2.61F; “episódios de indisciplina na sala de aula, onde o aluno questiona a autoridade do professor e põe em causa o seu trabalho” 2.61F; “3 anos consecutivos numa escola, onde foi possível apender muito sobre a continuidade pedagógica, dando seguimento a um ciclo inteiro de um aluno” 2.62F</i></p>
Encarregados de Educação		<p><i>“uma EE que, apesar de nunca comparecer na escola (do Cerco), logo aparece – a gritar e a ameaçar-me enquanto DT – porque a educanda tinha ficado sem o telemóvel.” 2.30F</i></p>
Pares		<p><i>“por norma o que mais marca é as amizades que perduram, tanto com alunos como com colegas de trabalho.” 2.22M; “elaboração e dinamização de atividades e onde estabeleci em termos afetivos ligação com diversos colegas, especificamente com elementos do mesmo grupo disciplinar.” 1.62F</i></p>
Funções	<p><i>“foi ter sido orientadora de estágio. Foi uma experiência enriquecedora,” 2.10F; “recordo com alguma felicidade o momento em que fui convidado para fazer parte do conselho executivo, como assessor deste órgão,” 2.29M; “O episódio mais marcante foi ter feito parte, como Coordenadora, de um Projeto Artístico das Artes do Espetáculo, de seu nome “As Fitas”. ” 3.35F; “foi, sem dúvida, o ano de estágio onde tive a oportunidade de ter quatro</i></p>	

	<i>orientadores que marcaram para a atividade docente de maneira indelével.” 2.40M; “o episódio profissionalmente mais marcante foi quando fui confrontado com a possibilidade (necessidade) de ocupar um cargo de direção” 2.50F; “Tendo desempenhado o cargo de Diretora de uma escola nos últimos oito anos, o episódio mais marcante para mim foi o de tomar consciência da forma como as decisões a nível do MEC.” 2.52F</i>	
Desenvolvimento Pessoal / Profissional	<i>“Realização do Mestrado em Ciências do Desporto. Foi uma formação que muito prazer me deu” 2.3M; “O episódio mais marcante da minha carreira foi sem dúvida o ano de estágio e nomeadamente as primeiras aulas que lecionei.” 2.5M; “as várias ações de formação realizadas recordando com principal destaque a ação “Intervenção com crianças, jovens e famílias em risco” 2.13M; “a passagem do ensino privado, onde lecionei quatro anos, para uma escola do ensino público numa região limítrofe a Lisboa, em que fui o terceiro substituto da professora titular.” 2.40M; “A escola tem sido essencial no meu desenvolvimento e crescimento como pessoa.” 2.54F</i>	
Realização Financeira	<i>“A entrada no quadro de uma escola, pois tomou toda a minha vida mais estável. 2.16F; “Setembro de 2012, o momento do desemprego. Quando perdi tudo no mesmo ano e me tiraram a última esperança de algumas vez poder a trabalhar” 2.25M; “O facto de neste momento estar noutra escola está-me a marcar pela negativa, pois são mudanças muito acentuadas em torno de todo o sistema.” 2.26F; “A obrigatoriedade de ocupar o lugar arrastando comigo a minha filha com 8 meses e a minha esposa sem garantia de trabalho naquele lugar, representaram, para mim, um episódio emocional de assinalável intensidade.” 2.32M</i>	
Outras		<i>“Uma confusão na escola com um aluno culminou com o falecimento do segurança escolar em pleno recinto da escola...” 2.37M</i>

Viver Hoje a Profissão

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	N
Ansiedade / Sofrimento / Tristeza / Angústia / Pesadelo	Destruição da escola pública	<i>“Com ansiedade (...) sofrimento pois assistimos impotentes à destruição da escola pública” 3.1F; “E esses sentimentos negativos advém (...) da atual organização do ensino em Portugal” 3.17F; “globalmente sinto-me profissionalmente triste.” 3.15M; “o que me entristece mais é o abandono, o desprezo, que a tutela tem demonstrado nos últimos anos para com os professores. Ninguém nos respeita, ninguém nos protege.” 3.35F</i>	17
	Degradação das condições de trabalho	<i>“sofrimento pois assistimos impotentes à destruição da escola pública e à degradação das nossas condições de trabalho” 3.1F; “Vivo a profissão com muita angústia, sem saber se tenho carga letiva (horário), grande diminuição de rendimento, aumento colossal de carga horária com tarefas burocráticas de direção de turma, representante de grupo de docência e sobretudo do tempo para fim de carreira.” 3.4M; “E esses sentimentos negativos advém não só da vertente económica...” 3.17F; “Pensava que ia ter recursos físicos de trabalho adequados à área que lecciono.” 3.17F “Vivo inseguro, muito menos motivado, sobrecarregado com o excesso de</i>	

		<i>burocracia” 3.22M;</i>	
	Futuro	<i>“Vivo inseguro, (...) e sob a pressão da incerteza no dia de amanhã! Tanto a nível da colocação como a nível monetário” 3.22M; “Cada vez será mais difícil arranjar uma colocação como professor contratado.” 3.24M; “Nos últimos anos vivo a profissão com um grande sentimento de descrença em relação ao futuro. Todos os anos as regras relativas aos concursos e à carreira docente são alteradas e sempre de forma negativa para os docentes.” 3.28M; “Ansiedade perante as perspetivas de futuro que me podem vir a colocar no desemprego” 3.55F</i>	
	Viver a Profissão	<i>“Os meus sonhos neste momento são um pesadelo pois a vontade é quase diária, semanal, anual de abandonar esta profissão, pois não me sinto um professor,” 1.20M; “A escola neste momento é um pesadelo, uma insegurança, uma incerteza.” 1.20M</i>	
	Problemas de saúde	<i>“A minha maior frustração sempre foi o não me sentir bem fisicamente e manter problemas na coluna que me impossibilitaram muitas vezes de trabalhar como gostaria” 3.6F</i>	
Desilusão / Revolta / Desespero / Desalento	Descredibilização / Desvalorização da profissão	<i>“Desilusão total relativamente à consideração e respeito pela profissão por parte da opinião pública e pelos governantes.” 3.4M; “Aos 6 anos disse que queria ser professora e nunca mais mudei de ideias. Antes o tivesse feito. Continuo a cumprir escrupulosamente as tarefas que atribuem, mas a desilusão é total.” 3.9F; “Os valores inverteram-se: o trabalho foi desvalorizado, os valores perderam-se, o principal objetivo parece ser diplomar “analfabetos” 3.12F; “não deixando, no entanto, de sentir que cada vez mais o meu trabalho é subvalorizado e muitas vezes desrespeitado.” 3.13M; “Somos, ou pretendem que sejamos, o bode expiatório desta sociedade. Somos para a sociedade indispensáveis pois ensinamos, mas aqueles que nada fazem, que têm muitas férias e que ganham muito bem!” 3.16F; “A profissão tem vindo ao longo dos anos a ser desvalorizada.” 3.17F; “pois alguns políticos com as suas ideias conseguiram desiludir, deitar abaixo uma classe na sociedade fundamental para o desenvolvimento da mesma” 3.20M; “Cada vez parece haver menos respeito pelo papel do professor e, por um conjunto de diversas situações, o grupo docente parece cada vez mais desanimado com a sua profissão.” 3.24M; “Senti-me enganado e atirado para a miséria por uma sociedade que me iludiu ao dizer que se estudasse, fosse honesto e me esforçasse conseguiria...” 3.25M; “Sinto que vivo sob uma ingratidão total por parte do meu país (...) não sinto que a minha profissão seja devidamente respeitada nem tão pouco considerada” 3.26F; “A imagem do professor decaiu ao longo dos últimos anos devido à subversão do ensino” 3.27M “Com o passar do tempo vamos perdendo as ilusões, e a evolução do nosso estatuto profissional também contribui para criar desilusão, desmotivação e desalento.” 3.36M; “Claramente o professor perdeu o seu estatuto, a sua importância; não sinto que, a breve prazo, a escola pública tenha a importância que já teve em tempos.” 3.37M; “Atualmente vivo num ambiente que me desmotiva (...). Somos constantemente menosprezados e diminuídos por uma sociedade que nos desvenera e humilha e os nossos alunos são o reflexo disso mesmo.” 3.38F; “O facto de constantemente sermos massacrados pela opinião pública e a perda de condições para desempenharmos o nosso papel, da melhor maneira, deixa-me revoltado e a pensar seriamente se escolhi a profissão certa.” 3.39M; “a desilusão prende-se apenas com a falta de perspetiva do que vai ser o futuro da carreira docente e a constante desvalorização promovida pelos nossos governantes” 3.45F; “Atualmente desespero (...) porque a atual política educativa não me considera uma profissional competente” 3.47F; “não posso deixar de manifestar uma certa desilusão pela forma como o professor tem vindo a ser tratado e desacreditado pelos nossos governantes.” 3.54F; “Ser professor é aceitar a derrota pessoal, a despromoção pessoal” 3.56F; “Hoje o professor não marca, é marcado! É inimigo público número 1... Um alvo a abater, num Estado Social que inverteu todos os valores...” 3.56F; “Ao logo deste anos</i>	94

		<i>foi com imensa tristeza e desilusão que vi a carreira de professor ser “espezinhada” pelos nossos governantes e por alguma opinião pública desinformada.” 3.61F</i>	
Degradação das condições de trabalho	de	<i>“o número excessivo de alunos nas turmas e os tempos letivos atribuídos à disciplina tornam inviável um trabalho de qualidade e conduzem muitas vezes a uma sensação de frustração no professor” 3.6F; “A burocracia é cada vez maior” 3.8F; “Cada vez é pedido mais aos professores e cada vez nos dão menos em troca.” 3.8F; “cortes constantes nos salários da função pública, (...) da insegurança nas escolas, da falta de condições de trabalho” 3.9F; “A nossa profissão está cada vez mais difícil e complicada.” 3.11M; “sinto também uma enorme “desesperança” na melhoria destes aspetos, já que cada vez mais se verificam excessos de discurso e estados de enorme pobreza nas práticas dos ilustres “pensantes” que nos tutelam” 3.14M; “Foram criados ambientes de trabalho motivadores e estimulantes. Onde estão eles?” 3.21M; “Hoje, é grande a desmotivação e a desilusão; o professor vive inundado em burocracia e passa o tempo em reuniões.” 3.30F; “Como grande parte dos professores vivo o meu dia a dia com grande apreensão. Tudo mudou, desde as condições de trabalho, os vencimentos” 3.33F; “A ilusão de lecionar com qualidade e de ver o trabalho reconhecido e a “algum sentido” acabou (...) há direitos retirados,” 3.37M; “A profissão hoje, para mim, é vivida como itinerante (...) sobreviver e muitas vezes não ter tempo para viver, ou pelo menos ver os filhos e estar com eles.” 3.40M; “em termos familiares, afetivos e monetários e outra vez longe de casa, não há motivos para sorrir.” 3.38F; “Existem, como é óbvio, dias de desespero em que equacionamos a nossa vida profissional, os nossos percursos, progressos, desalentos.” 3.41F; Nunca pensei “sofrer” desse problema pois adoro “dar” aulas, gosto de ser Diretora de Turma, gosto de tudo o que faço, a desilusão prende-se apenas com a falta de perspetiva do que vai ser o futuro da carreira docente” 3.45F; “Passados 11 anos da minha formação, continuo contratada, com horário reduzido, no privado e sem lugar no ensino público.” 3.47F; “o contexto económico que vivemos leva o governo a cortes na educação (...) as últimas alterações feitas na educação levam a uma menor valorização da escola e a uma consequente indisciplina por parte dos alunos.” 3.48M; “a rotina, trás muitas vezes, algum, bastante desgaste, e a própria estrutura da escola cria muitas vezes “ilhas” que levam ao desencanto e ao desalento.” 3.50F; “A falta de tempo, o excesso de alunos por turma e o excessivo número de turmas, a destruição da escola pública (...), a diminuição de vencimentos e as más condições gerais no trabalho e na vida” 3.54F; “Desmotivada pela distância de casa mesmo “até” estando perto, pelas poucas perspetivas de evolução na carreira, incluindo financeiro, pela perspetiva de nunca vir a alcançar o que era expectável no início da carreira” 3.55F; “trabalho burocrático intenso mas totalmente inútil, um vencimento cada vez mais baixo para mais horas de trabalho, dentro e fora da escola (...) deslocar-me mais de 200 Km para trabalhar, ao fim de 17 anos de serviço completos.” 3.57F; “É de tentar transmitir as matérias aos alunos, que estão cada vez com menos vontade de aprender; é ter que gerir conflitos pois alunos não têm regras nem educação” 3.62F</i>	
Deturpação do papel do professor	do	<i>“Nem sempre o melhor professor é aquele que tem sucesso e um bom relacionamento com os alunos, mas sim aquele que escreve bem, faz relatórios “bonitos” mas pouco eficazes” 3.8F; “uma profissão cada vez mais tecnocrata” 3.9F; Para que servem tantos ideais, formação, motivação se o que conta mesmo... se o que nos exigem é que sejamos “apenas” – artistas malabaristas! Capazes de “entretêr” e de sorrir SEMPRE...!” 3.10F; “Acréscimo ainda a “Revolta” – o não querer ceder perante aquilo que pedem aos professores – que desistam da sua função principal – ENSINAR!” 3.12F; “dois tipos de trabalho, a preparação e a execução das aulas e outro, o trabalho burocrático com cargos e avaliação do desempenho docente, reuniões de departamento, de turma ou</i>	

		<p>grupo disciplinar. Começando pelo segundo grupo considero um trabalho intelectualmente desonesto, hipócrita. O segundo grupo tem vindo paulatinamente a sobrepor ao primeiro.” 3.15M; “Ser professor hoje, é muito diferente de há 25 anos atrás! Hoje somos professores porque ensinamos, somos família porque a família se demite de o ser, somos psicólogos sociais... e de tudo um pouco.” 3.16F; “os professores são cada vez mais funcionários e menos pedagogos;” 3.19F; “Ensinar é cada vez mais “dar o programa” e não formar.” 3.19F; “mudou o papel do professor, tudo mudou... Mas nem tudo para melhor. 3.30F; “o professor vive inundado em burocracia e passa o tempo em reuniões.” 3.30F; “Atualmente considero que a profissão de professor é de tal forma desgastante que todo o processo de ensino / aprendizagem pode estar comprometido tal como o entendo.” 3.52F; “situações de extrema frustração, como é o caso de trabalho burocrático mas totalmente inútil” 3.57F; “acusos algum cansaço devido ao trabalho mais burocrático” 3.59F; “Hoje sinto que ser professor é exercer tudo menos a docência. (...) cada vez mais preencher papéis e fazer de tudo para que a passagem de ano seja eficaz.” 3.62F</p>	
	Alunos	<p>“Alunos desinteressados e desmotivados com a disciplina, apesar de ter melhorado muito a minha prática de docência.” 3.4M; “foi sempre o meu maior fator de motivação: os alunos. A escola e os professores são-lhes indiferentes, não têm ambições e são, basicamente, analfabetos funcionais, sem qualquer conhecimento do mundo ou cultura geral.” 3.9F; “Sinto que os alunos não têm grande motivação pela aprendizagem a (in) disciplina existente na escola é um factor desmotivador para o papel que desempenhamos” 3.11M; “Não tenho a mesma alegria e cumplicidade no relacionamento com os alunos” 3.11M; “ Os cursos CEF’s são uma miséria. O alargamento da escolaridade até aos 18 anos para jovens que não querem estar na escola é um absurdo” 3.12F; “Atualmente existe uma enorme desilusão com todo o ambiente em torno do ensino: alunos desmotivados” 3.14M; “É difícil ser-se professor, hoje. (...) Se falarmos e só silêncio existe, numa cortina de gritos paralelos” 3.18M; “os alunos estão na escola porque a escola tem de ter um local para eles estarem” 3.19F; “Hoje faz-se tudo pelo aluno medíocre (a todos os níveis) e esquece-se o bom aluno – que podia ser muito bom.” 3.30F; “Atualmente vivo num ambiente que me desmotiva, escolas com alunos que para além de serem problemáticos são incívicos.” 3.38F; “crianças com “fome”, sem sede de aprender” 3.40M; “o ambiente que vivo com os meus alunos, tendo por vezes algumas desilusões, porque nem sempre consigo aquilo que gostaria.” 3.44F; “as últimas alterações feitas na educação levam a uma menor valorização da escola e a uma consequente indisciplina, por parte dos alunos.” 3.48M; “Da parte dos alunos um desacreditar constante de que o tempo que se gasta a estudar não é recompensado, não trás mais valia o que leva a um desacreditar no futuro.” 3.51F; “Já não há missão a cumprir, porque a maioria dos alunos não quer aprender, não vibra com o conhecimento, não reconhece o valor da formação, não perde tempo a pensar, porque “pensar” parece estar fora de moda.” 3.56F</p>	
	Políticas educativas	<p>“nos últimos 10 anos não há profissional da educação que não viva confuso com as constantes mudanças / alterações nas leis, nos currículos, nos conteúdos, nas metas de aprendizagem (etc). Parece-me que vivemos na educação sem uma linha condutora de todo o processo educativo, é uma época em que o que está vigente são as lutas partidárias e a imposição de respetivas ideologias. Estamos sem norte, época de desalento.” 3.2F; “não tenho nenhuma esperança que melhores dias virão, pois alguns políticos com as suas ideias conseguiram desiludir, deitar abaixo uma classe na sociedade fundamental para o desenvolvimento da mesma.” 3.20M; “Foi criada uma carreira profissional para atrair, desenvolver e manter o capital humano essencial à prossecução dos objetivos de um ministério da educação. Onde está ela?” 3.21M; “Boas práticas geram bons desempenhos. Mas que práticas são estas que apenas</p>	

		<p><i>servem a organização esquecendo-se do alinhamento de todos os intervenientes no processo (professores, auxiliares, alunos, etc.)?” 3.21M; “Considero ridículo tudo o que se passa na educação, refletindo a incompetência política do nosso país.” 3.23M; “Infelizmente vivo num sistema político que através das suas medidas economicistas destrói aos poucos a educação do país e alongo prazo uma sociedade de valor.” 3.26F; “Nos últimos anos vivo a profissão com um grande sentimento de descrença em relação ao futuro. Todos os anos as regras relativas aos concursos e à carreira docente são alteradas e sempre de forma negativa para os docentes.” 3.28M; “A insegurança na continuidade. As mudanças que estão a ocorrer (...) parecem vislumbrar tempos de grande instabilidade quer ao nível do sistema educativo, quer ao nível da profissão, quer, ainda, ao nível dos alunos e respetivos resultados educativos” 3.32M; “Infelizmente estou pessimista sobre o futuro da educação em Portugal!” 3.33F; “dadas as constantes alterações impostas por quem nos governa, sempre com o receio de no amanhã não ter colocação e poder continuar a fazer aquilo que gosto.” 3.34M; “A escola está deserta e fossilizada... A novidade, a juventude de um estagiário ou até de um desconhecido, desapareceu. A Escola pública Portuguesa está em coma! A sua morte está prestes a ser anunciada!” 3.35F; “a evolução do nosso estatuto profissional também contribui para criar desilusão, desmotivação” 3.36M; “A nível escolar, sem grande esperança de que as coisas vão melhorar. As desigualdades sociais, as dificuldades económicas, a falta de valores e de oportunidades refletem-se na escola e no seu funcionamento.” 3.37M; As atuais mudanças, implementadas pelo Ministério de Educação, têm vindo a desmotivar-me e a perder a esperança que haja dias melhores.” 3.39M; “a própria estrutura da escola cria muitas vezes “ilhas” que levam ao desencanto e ao desalento.” 3.50F; “A profissão hoje é vivida com muita instabilidade. Mal se sabe o dia de amanhã se ainda estaremos a ser professores e onde.” 3.51F; “Andamos cansados, desiludidos, marionetas de um sistema que precisa de parar e ouvir quem está no terreno.” 3.52F; “A escola pública tem vindo a integrar alternativas curriculares que são o desespero de qualquer profissional que se preze. Infantário no secundário?” 3.56F; “A sucessiva mudança de políticas educativas em diferentes governos, trouxe algum desencanto na medida que é difícil gerir essa constante mudança.” 3.59F; “Hoje vivo a minha profissão com muito menos entusiasmo, não só pela forma como a sociedade nos vê, bem como a crescente falta de empenho com que os alunos encaram a escola.” 3.60F</i></p>	
Motivação / Realização / Alento	Desenvolvimento Pessoal / Profissional	<p><i>“continuo a sentir-me realizado e motivado com a minha profissão, apesar de reconhecer que tenho tido alguma sorte por lecionar perto de casa, em escolas com ótimo funcionamento interno.” 3.5M; “continuo determinado em atingir os meus objetivos profissionais, (...) com a mesma determinação, motivação e entusiasmo com que iniciei a minha carreira à 11 anos atrás,” 3.13M; “Apesar de manter a esperança, a realidade tem-se mostrado bem menos otimista.” 3.24M; “E, acima de tudo, está o brio e o profissionalismo.” 3.30F; “Esperança que tudo mude, esperança de vir a trabalhar brevemente, esperança que as políticas educativas mudem, esperança de um dia poder voltar a sorrir junto dos alunos.” 3.49F;</i></p>	29

Alunos	<p><i>“A minha motivação são os meus alunos que felizmente continuam a dar-me alegrias.” 3.7F; “A esperança, encontro-a ocasionalmente nesta ou naquela turma, neste ou naquele aluno.” 3.30F; “não permitindo que decisões ministeriais questionáveis ponham em risco a minha prestação pedagógica e, conseqüentemente, os resultados que ambiciono para os meus alunos em particular” 3.32M; “Os nossos alunos são o fruto da sociedade em que vivem, incentivando-nos a mostrar-lhes que vale a pena escolherem um bom caminho!” 3.34M; “Apenas fica o prazer de estar com os alunos, que são também o reflexo de toda uma mudança de mentalidade social.” 3.37M; “A única coisa que, atualmente, me dá alento é a relação que mantenho com os meus alunos e vê-los a evoluir dia para dia.” 3.39M; “Tento pensar nos meus alunos, como se fossem meus filhos e questionar-me sobre o que gostaria, como mãe, que fizessem pelos meus filhos. Muitas vezes esse exercício ajuda-me a encontrar soluções.” 3.41F; “todos os anos penso que se consegui “salvar” um aluno já me sinto realizada como professora.” 3.42F; “o ambiente que vivo com os meus alunos,” 3.44F; “parte de mim continua a pensar que ainda vale a pena ser professor; ainda há jovens que precisam do nosso apoio,” 3.46F; “Os nossos alunos são maior fator de motivação e de porque não provocação, no verdadeiro sentido do termo.” 3.50F; “Alegria quando vejo o resultado dos exames é a única coisa que neste momento me dá alento.” 3.53F; “agarro-me a cada momento diário de pequeno sucesso na sala de aula para que nada falhe e os consiga sempre incentivar” 3.58F; “a vontade de fazer algo e de ter significado algo de positivo na vida dos meus alunos. É esta esperança que me mantém no ensino” 3.61F</i></p>	
Gosto pelo ensino	<p><i>“Apesar de, nos dias que correm, se falar muito em desmotivação, desalento, desilusão, quando estamos a realizar uma tarefa que gostamos e quando somos profissionais, penso que tudo isso é ultrapassado com maior ou menor dificuldade.” 3.3M; “Contudo e apesar de todas as contrariedades continuo a gostar muito de ser professora.” 3.8F; “Penso que ainda existe entre os professores um “querer” para mudar o rumo e fazer que a escola seja meio de transmissão de conhecimentos, atitudes e valores.” 3.11M; “gosto, divirto-me, continuo a tirar prazer de preparar aulas e de as dar; penso até ter mais prazer já que a maturidade profissional permite saborear o trabalho de um modo mais calmo.” 3.15M; “No entanto, ainda acredito que consigo chegar a alguns alunos no gosto pelo conhecimento e pela atitude crítica.” 3.19F; “Procuro sempre novas formas de chegar aos alunos, instrumentos e estratégias, tornando as minhas propostas aliciantes e transformadores na maneira de ver e estar no mundo.” 3.29M; “Vivo a minha profissão com esperança uma vez que continuo a acreditar no trabalho que faço diariamente, deixando de lado os constrangimentos externos à profissão.” 3.29M; “Enquanto professor tenho sempre o alento e a satisfação, com a mesma motivação e determinação para desempenhar as minhas funções,” 3.34M; “Estou desiludida, um pouco cansada (...), mas não desmotivada, continuo a gostar de dar aulas, de estar na sala de aula com os alunos.” 3.54F; “fui criando algumas resistências para não ficar demasiado desiludida” 3.58F</i></p>	